MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration **G**énérale de l'**E**nseignement et de la **R**echerche **S**cientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION

Deuxième et troisième degrés

****

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Deuxième et troisième degrés

PROGRAMME D'ETUDES DU COURS DE :

FRANCAIS

92/2002/240

AVERTISSEMENT

Le présent programme est d'application, à partir de l'année scolaire 2003-2004, dans chacune des années des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification et de l'enseignement secondaire professionnel.

Il abroge et remplace les programmes :

- 7/5489 du 18 août 1992 ;
- 7/5566 du 16 juin 1994 ;
- 7/5567 du 16 juin 1994 ;
- 7/5630 du 01 septembre 1995 ;
- 92-1/2002/240 du 26 août 2002.

Exception faite de l'avertissement, le présent programme est identique au programme 92/2002/240 qui vous a été envoyé en un exemplaire, le 26 août 2002.

TABLE DES MATIERES

Préambule

1. Contexte p. 1
2. « Compétence » p. 2
3. « Tâche-problème » p. 3
4. Evaluation p. 5
5. Affectif et relationnel p. 6

Lire

1. Finalités p. 7
2. Objets p. 7
3. Lecture en classe et à domicile p. 10
4. Compétences p. 12
5. Connaissances textuelles p. 19
6. Connaissances encyclopédiques (y compris des connaissances culturelles) p. 21
7. CESS p. 22

Ecrire

1. Finalités p. 24
2. Objets p. 24
3. Compétences p.25
4. Travaux obligatoires p.31
5. CESS p.33

Ecouter

1. Finalités p.34
2. Objets p. 34, 37
3. Compétences p.34
4. Progression des apprentissages p. 35
5. CESS p.41

Parler

1. Finalités p.38
2. Objets p. 38, 40
3. Compétences p.38
4. Progression des apprentissages p. 39
5. CESS p.41

25 exemples de tâches-problèmes p. 42

Bibliographie

1. Lire un roman en classe de Tq – P. p. 117
2. Affectif et relationnel p. 129

PREAMBULE

1. CONTEXTE

Dans la foulée du « *Décret Missions* » du 24 juillet 97, divers référentiels ont vu le jour. Pour les diverses disciplines, ces référentiels visent l'harmonisation des compétences et des savoirs à acquérir par les élèves de tous les réseaux d'enseignement, à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire (*Socles de compétences*) ou à l'issue des humanités (*Compétences terminales*).

En fin d'humanités professionnelles et techniques, les élèves devraient dorénavant manifester, en français et ailleurs, qu'ils sont bien pourvus des ***Compétences terminales et savoirs communs*** répertoriés dans le référentiel du même nom [1] . Ledit texte a force de loi : les programmes doivent s'y conformer. C'est le cas de ce programme-ci : on le verra plus loin.

La mission dévolue à la commission qui a rédigé le présent programme était de définir les contours d'un programme-cadre, c'est-à-dire, en l'espèce, d'**un** texte visant **à la fois** les 2e **et** 3e degrés des humanités professionnelles **et** techniques – sans cependant exclure des spécifications occasionnelles, relatives à telle forme ou à tel degré.

Il est bien certain que les compétences à mettre en œuvre pour (bien) lire, par exemple (anticiper, distinguer l'essentiel, réagir au sens construit, etc. : voir chapitre « Lire »), sont les mêmes, quels que soient l'âge ou le cursus scolaire de l'élève qui apprend à (bien) lire.

Mais il est tout aussi évident que les modalités d'apprentissage de ces compétences seront, elles, variables. Elles dépendront, entre autres, de la maîtrise relative des compétences par les publics spécifiques auxquels s'adresse le professeur. Par exemple, une 3e professionnelle Construction-Gros-Oeuvre aura des besoins différents de ceux d'une 3e technique de qualification Artistique ; de même, une 5e professionnelle Carrosserie est bien éloignée d'une 5e technique de qualification Hôtellerie. L'appartenance socioculturelle, le mode de fonctionnement et les intérêts de classes aussi différentes empêchent de faire avec elles la même chose.

Cette spécificité et ce degré d'expertise de son public, c'est le professeur, justement, qui les connaît le mieux. C'est donc à lui qu'il revient d'ajuster son action pédagogique au niveau et à la forme d'enseignement où il travaille. En

[1] Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, avril 2000. Les pages 11 et 12 concernent, au premier chef, notre discipline.

fonction, par exemple, des options de base groupées de ses classes, mais aussi compte tenu du degré de motivation de ses élèves et, au sein d'une classe, des compétences de chacun d'eux : on sait que, dans telle classe de 6e P, où sont regroupées, pour les cours généraux, des options différentes, le public se diversifie entre, d'une part, des élèves qui savent à peine lire et, d'autre part, des élèves dont on se demande sérieusement s'ils n'auraient pas réussi aussi bien en 6e T.

Quoi qu'il en soit, le professeur gardera toujours en point de mire ce prescrit du « cahier des charges » que constituent le référentiel et le présent programme : tout mettre en œuvre pour que ses élèves **progressent, qu'ils maîtrisent toujours mieux les compétences** en fait de communication par la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute.

Comment progresse-t-on ? Celui-là progresse qui, dans une situation problématique, confronté à des difficultés neuves, parvient à les surmonter en mobilisant et / ou en acquérant des savoirs, du savoir-faire et des attitudes adéquates. Progresse celui qui, face à un problème, s'appuie sur les compétences qu'il a acquises et, à la faveur de la résolution des difficultés, renforce ces compétences et s'en approprie de nouvelles. Pour faire progresser ses élèves, le professeur de français doit donc leur proposer, en situation de communication, des tâches problématiques de difficulté croissante.

2. « COMPETENCE »

Le Décret-Missions (art. 5, alinéa 1) définit la compétence comme suit :

> ***Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.***

La compétence ne se confond donc pas avec le(s) savoir(s), mais elle ne peut s'en passer. Elle n'est pas seulement constituée de savoir-faire, mais il en faut à son service pour qu'elle se développe. Elle ne correspond pas à une (des) attitude(s), mais elle en suppose. La compétence est la capacité à mobiliser **à la fois** savoirs, savoir-faire et attitudes.

Quant au terme « tâche », il est particulièrement approprié aux activités scolaires. En effet, quelle que soit la motivation d'un élève, quels que soient la volonté ou le degré de non-directivité du professeur, celui-ci impose toujours un travail que l'élève est obligé d'accepter. Ce travail obligatoire, c'est une tâche.

3. « TACHE-PROBLEME »

La tâche-problème est un dispositif pédagogique conçu par l'enseignant pour permettre et pour faciliter l'acquisition et la stabilisation de compétences. Elle présente, à cette fin, trois caractéristiques.

1. Elle est motivante pour l'élève : elle détermine si possible chez lui une attitude positive ; elle lui donne envie de résoudre le problème. Qu'est-ce qui peut rendre la tâche motivante ?

- sa relation avec les centres d'intérêt des élèves.
- son rapport perceptible avec les pratiques sociales, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, les pratiques de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute qui ont cours hors de l'école. Certes, chacune de ces pratiques ne peut être prise comme référence par l'école. Celle-ci ne peut avaliser toutes les manières de communiquer familières aux élèves. Mais elle ne doit pas non plus imposer des tâches sans commune mesure avec la communication extrascolaire.
- le fait que la tâche apparaisse aux élèves comme une occasion de succès (à condition, bien entendu, qu'ils s'approprient les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la résolution du problème).

2. La tâche est perçue, par l'élève, comme un moyen d'acquérir une compétence supplémentaire impliquant l'apprentissage de savoirs nouveaux et la mobilisation de connaissances déjà acquises [2]. Il est capital que ces savoirs et ces connaissances, **l'élève** les perçoive comme des outils **indispensables** à la réalisation de la tâche.

3. Les savoirs que l'élève s'approprie, les compétences qu'il développe grâce à la tâche et en vue de sa réalisation ne sont pas indissociables de cette tâche. Au contraire, ils peuvent resservir, totalement ou partiellement, pour en effectuer d'autres, analogues ou apparentées, ou encore pour effectuer une tâche identique, mais en atteignant un niveau de performance supérieur.

La première partie du présent programme rappelle les compétences à exercer en matière de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute. La seconde partie est très novatrice ; comme dans les autres programmes de français (nouveaux), elle propose à l'attention des enseignants une série d'exemples concrets de tâches-problèmes de communication. Ces exemples ne sont pas autre chose que la modélisation d'activités réellement menées en classe [3].

Pour la plupart des tâches, la modélisation est effectuée selon le canevas suivant.

---

[2] Les connaissances, ce sont des savoirs que l'on s'est appropriés, que l'on a intégrés en mémoire.

[3] C'est une caractéristique notable des nouveaux programmes de français : ils se fondent en grande partie sur la pratique professionnelle des enseignants.

- L' **analyse de la procédure** détaille l'action du professeur en vue de placer l'élève devant une tâche et de l'aider à en venir à bout.
- L' **analyse de la tâche** détaille le travail à réaliser par l'élève en vue d'aboutir à la tâche achevée.
- A l'occasion, telle ou telle tâche comporte des indications relatives aux exercices et/ou aux activités favorisant la fixation ou le renforcement de savoirs et de savoir-faire pertinents à la réalisation de la tâche [4]. Les **exercices d'entraînement** visent la résolution d'une seule et même difficulté. Ce sont des séries d'exercices de drill, ayant pour objet, par exemple, la morphologie de l'imparfait, les marqueurs de concession, la localisation d'indices d'implicite dans une série de phrases, la reconnaissance de la progression à thème constant, etc. Il est question d' **activités de structuration** dès que l'on demande aux élèves de mobiliser une plus grande quantité de connaissances, des opérations mentales plus nombreuses ou une réflexion sur des connaissances acquises. Exemples : l'explication du recours à l'imparfait et au passé simple dans un extrait narratif, l'écriture d'un paragraphe concessif, l'inférence du caractère d'un personnage à partir du discours qu'il tient, le choix raisonné d'un type de progression thématique, etc.
- A l'occasion encore, divers niveaux de performance sont suggérés, d'un niveau modeste à un niveau ambitieux.
- Pour chaque tâche sont fournies des **Bases d'évaluation**, c'est-à-dire un champ relativement large sur lequel pratiquer l'évaluation. L'élaboration de barèmes est affaire de contrat spécifique entre le professeur et ses élèves.
- Pour chaque tâche, enfin, sous la rubrique **Principales compétences visées**, sont reprises au référentiel précité les compétences que la tâche permet de développer.

Que l'on prenne bien garde à deux choses. Il n'est nullement question pour le professeur de français de faire effectuer par ses élèves, dans l'ordre, toutes les tâches décrites, dans le présent programme, selon le canevas que l'on vient de détailler. Insistons : ces tâches-problèmes sont des exemples ; le professeur est invité à les aménager éventuellement, et surtout à s'en inspirer pour imaginer lui-même et mettre en forme d'autres tâches, qu'il estime adéquates à ses publics.

Allons plus loin : un exemple, on le suit, ou on ne le suit pas. La tâche-problème est un dispositif pédagogique qu'il est **recommandé** d'adopter. Mais le professeur reste libre finalement de sa méthode. **A la condition expresse que ses choix méthodologiques rencontrent le prescrit du référentiel : assurer l'acquisition et le progrès de compétences spécifiques**.

---

[4] Ces exercices et ces activités sont, bien sûr, indispensables. Mais, de nouveau, c'est au professeur qu'il revient de décider de leur nature et de leur nombre, **eu égard aux besoins avérés des élèves placés devant telle tâche à réaliser**.

4. EVALUATION

Contrairement aux autres, le référentiel qui nous occupe ne précise pas les compétences qui doivent faire l'objet d'une évaluation certificative. Du reste, on a rappelé ci-dessus l'hétérogénéité des publics concernés, hétérogénéité telle qu'il serait vain de figer, pour tel niveau ou telle forme, des niveaux de performance devant impérativement être atteints.

Au demeurant, si les tâches-problèmes de communication sont des instruments privilégiés de l'acquisition de compétences, il est logique qu'elles servent également à l'évaluation du degré de maîtrise de ces dernières. Autrement dit : les élèves devraient être mis au fait, dès que possible, de la (des) tâche(s) dont ils auront à s'acquitter – de manière autonome – aux moments de l'évaluation certificative [5]. La mise au point de la (des) tâche(s) à effectuer par les élèves à ces moments, la détermination des obstacles qu'ils auront à franchir, la définition des bases d'évaluation et leur pondération devraient donc constituer, pour le professeur, un travail prioritaire, sinon préliminaire.

Ce travail, néanmoins, ne peut s'effectuer pertinemment qu'en connaissance de cause, c'est-à-dire en prenant en compte la capacité relative des élèves de réaliser la (les) tâche(s) en question au début d'une année ou d'un degré. Il est donc vivement recommandé de procéder, à un moment bien choisi, à l'administration d'une épreuve diagnostique. En analysant les résultats obtenus à une épreuve de ce type, élèves et professeur sauront ainsi d'où ils partent. En conséquence, le professeur pourra placer la barre efficacement : ni trop bas, ni trop haut. Surtout, il pourra dès lors planifier son cours de manière cohérente, de telle sorte que les élèves soient progressivement amenés (par le moyen, entre autres, d'épreuves d'évaluation formative) [6] à une autonomie et à une maîtrise suffisantes dans la réalisation de la (des) tâche(s).

La part prépondérante de l'évaluation certificative s'exercera donc sur des tâches-problèmes analogues à celles proposées aux élèves en cours d'apprentissage. Cependant, en vue de stimuler les élèves dans leur démarche d'apprentissage, et afin, de nouveau, de prendre en compte l' hétérogénéité des classes, il est loisible au professeur d'intégrer à la certification les résultats obtenus par les (des) élèves, lors de contrôles, à des exercices d'entraînement et/ou à des activités de structuration. A la condition expresse 1/ que lesdits exercices et activités présentent un lien **précis et patent** avec la résolution de telle tâche-problème de communication, et 2/ que les résultats obtenus auxdits contrôles ne soient pas pris en compte pour plus de 40 % au 2e degré, et 30 % au troisième.

---

[5] Etant bien entendu qu'idéalement, on n'apprend pas pour réussir un examen, mais pour pouvoir faire face à des situations problématiques, l'évaluation ne servant qu'à se faire une idée de cette possibilité-là.

[6] Il faut rappeler que, par définition, les résultats à des épreuves diagnostiques et formatives ne peuvent être comptabilisés en vue, par exemple, de l'établissement des notes périodiques.

5. AFFECTIF ET RELATIONNEL

Le problème de la gestion du groupe-classe est sans doute, en humanités professionnelles et techniques, plus visible qu'ailleurs.

Certes, il n'y a pas lieu d'exagérer l'importance du problème au point de le considérer comme absolument caractéristique des classes qui nous occupent, et, par voie de conséquence, de cantonner l'action du professeur de français au maintien d'un bon climat relationnel dans les classes en question.

Mais il ne convient pas non plus d'occulter ce problème : l'apprentissage de compétences disciplinaires n'est guère possible sans que soient aplanies certaines tensions, ou sans que soient intégrés, par les membres d'un groupe-classe, des modes de fonctionnement démocratiques tels que les relations soient constructives.

On trouvera, dans la bibliographie clôturant le présent programme, une section listant et décrivant quelques ouvrages qui peuvent être utiles à l'enseignant.

Dans la même optique, un dossier verra le jour. Destiné non pas aux seuls professeurs de français, mais bien à tous les enseignants, ce dossier informatif tentera de faire le point sur la question de l'affectif et du relationnel.

❑

LIRE

1. FINALITES

Il s'agit pour le professeur d'installer et de développer chez ses élèves une attitude positive face à l'écrit, c'est-à-dire de leur faire connaître ou redécouvrir le plaisir de lire, et de leur faire comprendre l'utilité de la lecture.

Cependant, attitude et compétence sont intimement liées : il n'est pas possible de développer chez l'élève le goût de lire sans, simultanément, l'outiller pour la lecture.

Rappelons du reste qu'une compétence est l'aptitude à mobiliser, en vue de résoudre un problème, savoirs, savoir-faire et savoir-être – c'est-à-dire attitude.

Dans les classes professionnelles et techniques, l'entreprise revêt une difficulté particulière. Ces formes d'enseignement offrent en effet des formations très diversifiées (de l'habillement aux professions qui impliquent l'emploi de langues étrangères, en passant par l'électromécanique). Par ailleurs, en matière de lecture, les motivations et appétences des élèves d'une part, les compétences qu'ils ont acquises d'autre part, sont particulièrement diverses, les publics concernés étant fort hétérogènes.

Si, dans l'absolu, les objets à faire lire sont nombreux et les compétences générales en lecture invariables, **le professeur doit rester particulièrement attentif à ajuster son action pédagogique au niveau et à la forme d'enseignement où il travaille**.

2. OBJETS

Il convient que l'enseignement/apprentissage de la lecture rencontre des préoccupations utilitaires, **mais sans négliger pour autant une ouverture culturelle la plus large possible**. Dans tous les cas, le choix de textes prendra en compte, autant que faire se peut, les pratiques sociales de référence : l'école ne doit pas enfermer les élèves dans une bulle, mais se fonder sur la réalité socioculturelle où ils évoluent, et, à partir de là, les faire progresser.

Tout au long de leurs études, les élèves **liront** (c'est-à-dire **comprendront, feront du sens avec) une très grande diversité de textes** – ce dernier terme **pris au sens le plus large** et comprenant, par exemple, graphiques, infographies, affiches, films, documents audiovisuels, CD-ROM, documents diffusés par Internet.

Il est permis de classer en deux catégories les textes dont les élèves devraient pouvoir manifester leur compréhension : d'un côté, **les textes dits « utilitaires », ou « fonctionnels », de l'autre, les textes fictionnels**, qui induisent habituellement une « lecture-plaisir » et dont il ne faut évidemment pas priver les élèves [7]. On peut aussi classer les textes **selon qu'ils s'adressent à l'étudiant, au travailleur, au citoyen ou à l'individu**. En croisant ces deux bases de classement, on aboutirait à un tableau comme celui que l'on trouvera à la page suivante [8] :

On trouvera dans la bibliographie une liste – fournie à titre indicatif – d'ouvrages de fiction. Certains titres sont assortis d'une brève notice thématique.

[7] Celle-ci est plus difficilement évaluable, et ne doit pas toujours être évaluée. Si, bien évidemment, l'on n'envisage pas de pratiquer l'évaluation certificative du plaisir pris par les élèves à lire des textes fictionnels, cela n'empêche pas que l'on puisse évaluer leur compréhension de ces textes.

[8] Etant entendu que toute classification est, pour partie, arbitraire. Certains textes factuels, par exemple (récits d'expéditions, reportages de matches), peuvent être lus avec plaisir.

	Etudiant	**Travailleur**	**Citoyen**	**Individu**
Textes utilitaires	Notes de cours Syllabus Ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies) Revues et ouvrages techniques Graphiques Consignes scolaires questions d'examens Etc.	Contrats d'apprentissage et de travail Règlements d'ordre intérieur Consignes de sécurité et d'hygiène Notes de service Rapports Comptes rendus Etc.	Presse Programmes politiques Textes de lois Lettres administratives Convocations Etc.	Lettres à caractère privé Modes d'emploi Posologies « Toutes-boîtes » Documents publicitaires Etiquettes de produits de consommation Certificats de garantie Contrats d'assurances Baux Etc.
Textes fictionnels				Chansons Poèmes Nouvelles, Romans Théâtre Récits filmiques BD, etc.

3. LECTURE EN CLASSE, LECTURE A DOMICILE

La prescription de lectures obligatoires, dans les filières concernées, pose problème.

En effet, les compétences des élèves (la compétence à décoder, par exemple : voir plus loin) et leur appétence pour la lecture sont, plus qu'ailleurs, limitées, défectueuses, voire absentes. On sait du reste que les représentations de certains parents (lire, ça ne sert à rien ; lire, c'est perdre son temps …) sont fort peu propices à la promotion, chez leurs adolescents, du désir de lire [9].

Dans ces conditions, imposer, sans autre forme de procès, la lecture à domicile d'un certain nombre d'ouvrages, risque de décourager, voire de dégoûter plusieurs d'entre eux.

Il ne faut pas démissionner pour autant. Bien sûr, la prudence et la modestie des ambitions s'imposeront parfois. Mais il est avéré que c'est dans la créativité professionnelle des enseignants que se trouve la clé du progrès et de la réussite. Ainsi, la motivation des élèves peut être activée par la mise en œuvre de **pistes méthodologiques** telles que les suivantes.

Avant d'explorer l'une ou l'autre de ces pistes (ou d'en inventer d'autres), il n'est peut-être pas inutile de prendre en compte le passé des élèves en fait de lecture, de dresser un état des lieux de leur(s) expérience(s) et, à un moment bien choisi (pas forcément à la première heure de cours de l'année scolaire), de procéder à un diagnostic de leur compréhension en lecture. Dans cet état des lieux et ce diagnostic, on ne manquera pas de mettre en évidence ce qui s'avère positif (même si le positif est modeste), et l'on planifiera en conséquence les apprentissages ultérieurs.

1) Faire part aux élèves, oralement, du résumé commenté d'un livre que l'on vient de lire soi-même, de telle sorte que l'un ou l'autre soit séduit au point d'entamer la lecture dudit ouvrage.

2) Lire à voix haute, à destination des élèves, les premières pages d'un récit, et susciter entre eux l'échange d'opinions à propos de ce début.

3) Procéder de même, et demander aux élèves d'imaginer et de rédiger un modeste canevas pour la suite de l'histoire. Susciter leur envie de confronter leur propre production à la suite réelle.

4) Contextualiser le projet de lecture. Par exemple, tirer profit de tout événement autour du livre (Fureur de lire, Foire du livre, etc.), et, plus généralement, de tout événement culturel accessible aux élèves (une

[9] L'on pourrait inviter ces élèves à lire durant les heures d'étude, plutôt qu'à domicile.

exposition, …) et y « amarrer » un programme de lectures. Ou encore, mettre à profit l'épreuve de qualification pour accompagner les élèves, autant que faire se peut, dans leur recherche documentaire et leur compréhension d'écrits techniques.

5) Inviter un écrivain en classe. Préparer sa visite par la lecture, en classe et à domicile, d'extraits de ses œuvres, et, sur cette base, par la rédaction de questions à lui poser. Dans le même esprit, inviter un conteur, un bibliothécaire, un libraire …

6) Placer les élèves dans la situation de lecteurs potentiels : lire et analyser avec eux un corpus de premières et de quatrièmes de couverture d'ouvrages diversifiés (fictionnel / factuel). Sur la base de cette activité, leur demander d'opérer un choix de lectures à domicile. Les accompagner dans ces lectures en planifiant une ou deux périodes de cours où ils auront l'occasion de faire part de leurs difficultés, de leur mode de lecture, de leur plaisir / déplaisir, de leur intérêt / désintérêt, etc. Ces échanges (ils relèvent de l'évaluation formative) pourraient éclairer le professeur sur les enseignements / apprentissages à mettre en place.

7) Confectionner progressivement, avec les élèves d'une ou de plusieurs classes, une bibliothèque de classe où auront droit de cité toutes sortes d'écrits (BD, coupures et / ou dossiers de presse, etc.). A cette fin, découper des articles dans des journaux et les classer selon diverses rubriques. Plus généralement, comparer des textes en vue de les classer en fonction de critères divers : intention, structure, genre, support, référent réel ou imaginaire…

8) Proposer aux élèves un choix judicieux de lectures. Se rappeler qu'il est possible d'ouvrir l'éventail et de proposer la lecture à domicile, non seulement d' œuvres (courtes ou longues) de fiction [10], mais aussi d'essais courts, voire d'articles choisis dans la presse générale ou dans des revues spécialisées à caractère professionnel.

9) Amorcer en classe, au moyen d'activités ciblées et attractives visant un extrait bien choisi, la lecture à domicile, par tous les élèves, d'extraits d'un même ouvrage. Exemple :

   Analyser en classe la fonction du cadre spatial dans le 1er chapitre de tel roman de SIMENON ; fournir aux élèves un résumé de l'intrigue de quelques chapitres suivants ; leur demander de lire à domicile, dans la perspective de l'activité d'abord menée en classe (et dans celle d'une évaluation formative), le ènième chapitre du même roman ; leur fournir à nouveau un résumé de la suite et les aviser

[10] A ce sujet, il existe des collections attrayantes. « Folio Cadet Rouge », chez Gallimard, propose par exemple des textes particulièrement bien illustrés.

qu'ils auront à faire la preuve (perspective certificative) de leur savoir-lire-l'espace de tel autre chapitre ultérieur.

10) A l'inverse, faire lire par chaque élève, ou par des groupes d'élèves, des textes différents. Exemple :

Choisir un recueil de nouvelles fantastiques ; à propos d'une ou de deux nouvelles du recueil, résoudre en classe un questionnaire-type visant les caractéristiques du genre ; répartir les autres nouvelles entre les élèves : ils les liront à domicile, à l'aide du même questionnaire, et feront état de leurs réponses au reste de la classe.

11) (…)

Le nombre et la diversité des possibilités méthodologiques et, à partir de celles-ci, la réussite avérée de nombre de professeurs de français à susciter, fût-ce modestement, l'intérêt des élèves, permettent la conclusion suivante : **on ne peut transiger sur une double nécessité**.

1) L'on ne peut songer à installer et/ou développer le savoir-lire des élèves et, en même temps, accepter qu'ils ne lisent rien. Le progrès de l'apprentissage scolaire de la lecture **implique un prescrit minimum**, et **c'est à chaque professeur qu'il revient, avec ses élèves et en fonction de leur niveau, de leurs intérêts et de leurs besoins, de déterminer contractuellement ce minimum requis**.

2) La lecture (autonome) à domicile ne saurait être fructueuse si elle n'a pas été préparée, en classe (sous la guidance du professeur), par un apprentissage pertinent et stimulant. **Le professeur qui demande à ses élèves de lire, chez eux, tel texte de tel type ou tel ouvrage de tel genre, exercera préalablement, en classe, la compétence à faire sens avec semblables textes ou ouvrages**.

4. COMPETENCES

Toutes les compétences listées ci-dessous constituent, ensemble, « la compétence lecturale ». Elles valent pour toutes les espèces de textes.

Toute activité de lecture semblable à celles qu'imposent quotidiennement nos sociétés exige du lecteur qu'il mobilise en même temps toutes les compétences – et les connaissances qui leur sont liées– dont il va être question.

Il serait donc aussi inefficace de se limiter à les exercer une par une que de ne jamais le faire.

Se contenter de les exercer séparément ne s'avérera pas plus efficace qu'entraîner l'accord du participe passé ne rend capable d'écrire. Ne pas les entraîner provoque d'emblée une surcharge intellectuelle chez le lecteur débutant.

En lecture comme dans l'enseignement/apprentissage des autres habiletés, on sera donc attentif à accorder la priorité aux tâches globales de lecture ET à greffer sur leur résolution des exercices d'entraînement et des activités de structuration (voir plus haut, *Préambule*).

- **Décoder à une vitesse suffisante** pour que la compréhension soit possible.

Décoder n'est pas comprendre ; comprendre n'est pas *seulement* décoder. Pour pouvoir exercer les compétences de compréhension, un lecteur a intérêt à décoder le plus habilement – et donc aussi le plus rapidement – possible. En effet, un lecteur qui continue à déchiffrer les mots d'un texte (c'est-à-dire à décoder trop lentement) n'est pas en état de construire du sens : pendant qu'il peine ainsi, sa mémoire de travail efface les informations qu'il vient d'y introduire et il oublie ce qu'il vient de déchiffrer. Or, comprendre, c'est établir des liens entre les diverses informations décodées et engrangées en mémoire ; comment y parvenir si elles s'effacent ?

Tant au 3e qu'au 2e degré, il est avéré qu'il subsiste chez bon nombre d'élèves de mauvaises habitudes de lecture : suivre le texte du doigt, syllaber, lire mot à mot, subvocaliser, lire tout à la même vitesse, revenir trop fréquemment en arrière parce que certains mots ont été mal identifiés.

Il est donc important d'entraîner ces faibles décodeurs – **au 2e degré professionnel**, en particulier – à reconnaître le plus rapidement possible les mots qu'ils connaissent déjà. On les entraînera, par exemple, à reconnaître des mots parmi des listes créées de toutes pièces ou présentes dans des textes authentiques (index, publicités, annuaires, dictionnaires, jeux de mots, etc. : voir bibliographie en fin de programme.

- **Emettre des hypothèses** quant au sens de mots inconnus.

Déchiffrer lettre par lettre un mot inconnu ne sert strictement à rien puisqu'on ne peut lui associer de sens. Recourir systématiquement au dictionnaire ou à une personne - ressource n'est guère plus productif car le temps de la recherche provoque l'effacement des informations

antérieurement engrangées en mémoire et donc l'impossibilité de créer des liens entre informations.

Dès lors, il est important d'émettre des hypothèses sur le sens des mots inconnus et de poursuivre la lecture en confirmant ces hypothèses (ou en les infirmant, ou en les modifiant). Si le mot est un mot-clé (un mot indispensable à la compréhension du texte) et que toute tentative s'avère infructueuse, alors seulement il devient impératif de recourir à une source d'information extérieure.

L'émission d'hypothèses de sens se fera :

- ✓ à partir d'informations fournies par la situation de communication ;
- ✓ à partir d'informations contenues dans le co-texte : le voisinage verbal immédiat (synonymes, exemples, définitions, paraphrases,…) ou étendu (jusqu'à la totalité du texte);
- ✓ à partir de la morphologie du mot lui-même (radical, affixes) ;
- ✓ à partir de mots de la même famille en français, voire dans une langue étrangère.

- **<u>Lire par blocs et intégrer les informations en « paquets »</u>**

La mémoire de travail humaine étant limitée, tout lecteur a intérêt à regrouper des données pour n'en faire qu'un bloc (de la même façon que pour retenir des mots épars, on établit des liens de sens entre eux). Au lieu de lire mot par mot, tout lecteur a intérêt à :

- ✓ regrouper les mots en syntagmes (liens syntaxiques et sémantiques) ;
- ✓ regrouper les syntagmes en propositions de sens (de quoi on parle – c'est le thème – et ce qu'on dit de ce dont on parle – c'est le rhème (voir plus loin) ;
- ✓ regrouper les propositions en idées-clés (paragraphes, sections, etc.) ;
- ✓ … jusqu'à se construire une représentation mentale globale de la totalité du texte ou « macrostructure ».

- **<u>Sélectionner l'information jugée essentielle</u>**

Pour soulager la mémoire de travail, le lecteur trouve aussi avantage à procéder par coupes sombres ou à ne retenir que ce qu'il juge essentiel en fonction du type de texte et de son propre projet de lecture.

Ce processus, qui ne cesse de s'élaborer tout au long de la lecture, donne lieu à des résumés constamment modifiés par l'apport/suppression d'informations nouvelles. D'où la nécessité, quand le projet de lecture

l'exige, de prendre l'habitude de souligner, d'annoter en marge, de prendre des notes, de réaliser des résumés, etc.

- **Inférer des informations**

Pour des raisons aussi diverses que, par exemple, la bienséance, la manipulation, le jeu ou la censure, des informations peuvent être plus suggérées qu'explicitement formulées. Pour ne pas passer à côté d'une partie de sens et/ou ne pas être le dindon d'une farce , le lecteur a intérêt à percevoir la nécessité de la déduction desdites informations, à les construire lui-même : c'est l'opération dite d'inférence.

Il est donc important de sensibiliser les élèves à la perception d'indices d'implicite et de leur donner les moyens d'inférer (activation de connaissances du monde, et, parmi celles-ci, de connaissances culturelles, activation de connaissances linguistiques et conversationnelles, et mise en relation d'hypothèses).

- **Anticiper**

Anticiper consiste à imaginer la suite d'un texte :

- ✓ imaginer le contenu global du texte à partir de son paratexte (voir plus loin) ou de son début ;
- ✓ imaginer la suite de mots, de phrases, de paragraphes, de parties à partir de leurs débuts ;
- ✓ imaginer la suite du texte lui-même à partir des informations antérieurement fournies.

Un lecteur qui anticipe lit plus vite (il n'a plus qu'à infirmer ou confirmer ses hypothèses au cours de sa lecture) et mémorise mieux.

- **Activer les connaissances antérieures**

Chacune des compétences antérieures est inapplicable si elle ne se nourrit pas de connaissances : pour construire le sens d'un texte, il faut disposer d'un « matériel de traitement de l'information » ; ce matériel, ce sont les connaissances disponibles dans la mémoire à long terme ; elles proviennent de l'expérience et/ou d'apprentissages antérieurs. Elles concernent aussi bien le monde ou la culture en général que la langue et les textes.

Un mauvais lecteur laisse ces connaissances inertes ; un bon lecteur les mobilise : il les met en interaction avec les informations du texte et construit ainsi sa propre représentation du contenu du texte. **On ne manquera donc**

pas d'installer ou de conforter chez les élèves des connaissances (voir plus loin points 5 et 6) et de les leur faire utiliser comme ciment de la construction de sens du texte.

- **Rapporter un texte à ses circonstances d'énonciation** …

… c'est-à-dire préciser, autant que possible, qui s'adresse à qui, où, quand, à quel propos, pourquoi, comment.

- **Adopter une stratégie de lecture appropriée au projet de lecture et au texte**

Un document publicitaire peut être lu dans une perspective purement informative, mais il peut être abordé aussi avec des préoccupations critiques ou esthétiques. Par contre, un annuaire téléphonique n'induit généralement qu'un projet, servi par une seule stratégie, la lecture sélective. Détaillons.

L'esprit humain est ainsi fait qu'il ne peut, comme une photocopieuse ou un fax, reproduire dans sa mémoire toutes les informations énoncées par un texte. Force lui est donc de construire une « re-présentation » mentale de l'information textuelle. C'est la variété du texte et le projet du lecteur qui détermineront cette représentation, c'est-à-dire la quantité et la nature des informations retenues.

On distinguera ainsi différents modes de lecture, en fonction des caractéristiques de la représentation mentale visée.

- ✓ La lecture *globale :* le lecteur retient toutes les informations mais sans entrer dans leurs détails. Exemple : tel lecteur survole un journal quotidien, il est seulement attentif à comprendre les titres et les chapeaux.

- ✓ La lecture *sélective* : le lecteur ne retient qu'un nombre restreint d'informations, ignorant les autres. Exemple : la consultation d'un annuaire téléphonique.

  Si la localisation pure et simple d'une information ne pose guère de problèmes à la majorité des apprentis-lecteurs, beaucoup renâclent devant la nécessité de la mise en relation d'informations éparses dans le texte : on s'efforcera donc de moduler la sélection d'informations du simple au complexe.

- ✓ La lecture *exhaustive* : le lecteur retient un maximum d'informations, dans leurs détails ; c'est le cas de l'amateur de sport qui décortique les comptes rendus d'un match dans la presse du lundi matin.

- ✓ La lecture *esthétique* : le lecteur se soucie autant de la forme que du sens ; il apprécie celle-là tout autant qu'il construit celui-ci. Exemple : l'attention portée aux procédés d'écriture utilisés dans certains titres d'articles de presse.

Chacun de ces modes de lecture s'exerce dans nos sociétés, dans la vie personnelle comme dans la vie sociale et professionnelle : on s'efforcera donc de les faire pratiquer autant les uns que les autres. Ces divers types de lecture peuvent du reste intervenir conjointement : c'est le cas, de nouveau, pour la lecture d'un journal.

- **Reconnaître des fonctionnements textuels typiques** :

  - ✓ Pour tous les types de textes, le lecteur définit le thème, se prononce sur l'intention dominante et reconnaît la (les) structure(s).

  - ✓ Pour les textes à dominante informative ou persuasive, il

  - ✓ décrit la hiérarchisation des informations,
  - ✓ localise (ou infère) la thèse et analyse l'argumentation.

  - ✓ Pour les documents audiovisuels, il analyse les rapports (redondance, opposition, complémentarité …) entre les éléments visuels, verbaux et sonores.

- **Réagir au sens construit**

Lire, c'est aussi réagir intellectuellement (ce que l'on pense de), affectivement (ce que l'on ressent) ou même esthétiquement (en quoi l'on apprécie la forme) au sens global ou partiel construit à partir des données textuelles.

On demandera donc aux élèves d'exprimer et de défendre sur un texte ou certains de ses aspects, oralement ou par écrit, une opinion personnelle en rapport avec le projet de lecture et fondée sur divers critères (affectifs, intellectuels, esthétiques).

Précisions complémentaires pour le deuxième degré professionnel

Quel que soit son public, le professeur veillera à développer chez ses élèves les diverses sous-compétences listées ci-dessus, y compris les plus complexes. C'est un devoir moral qu'il a vis-à-vis d'eux : on ne peut courir le risque de former des citoyens à deux vitesses. Cependant, parmi les élèves qui peuplent les classes souvent très hétérogènes, bon nombre d'entre eux présentent une faiblesse en lecture telle qu'il est nécessaire de se préoccuper en priorité de leurs lacunes. Dans une perspective d'efficacité, il

est indispensable de prévoir à leur intention une approche spécifique de l'apprentissage de la lecture.

1. Au début du deuxième degré, le professeur établira, pour chaque élève, un diagnostic portant sur la vitesse de lecture associée à la compréhension globale d'un énoncé. La « compétence lecturale » ne peut se limiter au décodage, mais celui-ci, associé à la construction du sens, constitue un préalable indispensable au développement des autres sous-compétences.

2. Il proposera régulièrement des exercices appropriés aux difficultés des élèves. Certains exercices, notamment ceux qui sont proposés par des logiciels du C.A.F. (Lectest et Lecplus)[11], sont particulièrement adaptés à une remédiation individualisée : l'outil informatique permet à chaque élève de travailler seul et de s'auto-corriger, et au professeur de pratiquer une pédagogie différenciée. En outre, le recours des logiciels à des questions fermées évite le parasitage de l'évaluation des compétences de lecture par des difficultés d'expression. Toutefois, pour mener à bien une évaluation réellement formative, le professeur cherchera la source des erreurs en interrogeant ses élèves sur leurs manières de faire et en leur demandant aussi souvent que possible de justifier leurs réponses.[12]

3. Puisque l'écrit constitue un obstacle pour de nombreux élèves, ceux-ci seront entraînés, tout au long du deuxième degré, à manifester leur compréhension en lecture en formulant par écrit, même modestement, leurs réponses et leurs justifications à des questions ouvertes.

4. A la fin du degré, les élèves atteindront une vitesse de lecture de 10 000 mots à l'heure et manifesteront qu'ils comprennent le sens global d'un texte à leur portée. Cette performance constitue bien entendu un minimum et ne doit pas être considérée comme l'objectif ultime de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

L'objectif de développement des compétences en lecture ne peut se concevoir, comme l'indique le début de ce chapitre, sans une réflexion sur les attitudes. Si le professeur veut réconcilier avec la lecture les élèves du deuxième degré professionnel, il veillera

- à diversifier les types de textes à lire,
- à faire lire régulièrement des textes en rapport avec l'option technique suivie par les élèves,
- à finaliser l'acte de lecture dans une production qui le rend indispensable, de manière à lui donner du sens aux yeux des élèves

[11] Les didacticiels du C.A.F. proposent des exercices brefs tenant à la fois de l'entraînement et de la structuration. Ils garantissent en outre un calcul immédiat de l'indice de lisibilité.

[12] Le portfolio (porte-documents qui retrace les étapes du travail des élèves) constitue un moyen privilégié pour rendre compte du progrès des apprentissages.

(plusieurs des tâches-problèmes proposées plus loin donnent des exemples de telles finalisations).

5. CONNAISSANCES TEXTUELLES

Si l'exercice des compétences est le fait du lecteur, celles-ci ne peuvent s'appliquer que sur les composantes du texte, qui sont autant d'indices ou d' « instructions » pour déclencher et nourrir la mise en œuvre des compétences. L'élève a évidemment intérêt à les connaître (connaissances déclaratives) et à savoir en quoi et comment elles peuvent alimenter ses compétences (connaissances procédurales).

Seront listées ci-après et brièvement décrites les plus récentes des connaissances textuelles. S'y ajouteront ensuite les savoirs sur le monde, auxquels renvoie le texte.

- Le **paratexte** (ou tout ce qui entoure le texte sans encore le constituer : couvertures, index, tables, illustrations..) fournit d'entrée de jeu des indices sur le genre de texte, sur son contenu , voire sur son intention ; l'exploitation du paratexte permet déjà la mobilisation de connaissances pertinentes (linguistiques, encyclopédiques, génériques) et l'anticipation, voire (dans les pratiques sociales de lecture) la détermination d'un projet de lecture.

- La **dynamique de l'information** (ou répartition des informations en thème et en rhème à l'intérieur de la phrase et progression de l'information de phrase en phrase) facilite le repérage des informations essentielles au niveau phrastique et la lecture par gros blocs, à l'intérieur des paragraphes. Voici un rappel rapide de quelques connaissances fondamentales en grammaire textuelle.

Le thème, (=ce dont on parle), considéré comme donné, est le point de départ de l'information. Le rhème (= ce qu'on dit à propos du thème) constitue l'apport d'information nouvelle, et se trouve en général en 2e partie d'énoncé.

Pour qu'un texte soit cohérent, il doit se répéter ET progresser. Il contient donc forcément des éléments récurrents (les thèmes) auxquels s'articulent des informations sans cesse renouvelées (les rhèmes). Il existe trois types de progression des thèmes aux rhèmes.

- ✓ dans la progression linéaire, le rhème de chaque phrase devient le thème de la phrase suivante. Ex. : ***Le panda*** *vit en Chine.* ***La Chine*** *appartient au continent asiatique.* ***Ce dernier*** *est un des plus peuplés de la planète.*

- ✓ dans la progression à thème constant, le même thème apparaît dans les phrases successives, où il est associé à différents rhèmes. Ex. : ***Le panda*** *vit en Chine.* ***Il*** *appartient à la classe des mammifères.* ***Cet animal rare*** *se nourrit principalement de pousses de bambou.* ***Le panda*** *se caractérise aussi par …*

- ✓ dans la progression éclatée (dite aussi « à thèmes dérivés »), les thèmes développent un hyperthème (éventuellement implicite). Ex. : ***Le panda*** *vit en Chine.* ***Sa voix*** *est stridente.* ***Son pelage bicolore*** *a été choisi comme emblème du WWF.*

• La **segmentation,** ou succession de blocs « vi-lisibles » , égaux ou supérieurs à la phrase, manifeste la planification du texte au moyen de blancs entre les paragraphes, de titres et sous-titres, de changements de caractères, de disposition sur la page, etc. Elle manifeste le regroupement du sens en grosses unités de sens (ou « macropropositions ») ; elle est un outil particulièrement utile à la distinction de l'essentiel et de l'accessoire et à la construction de la représentation mentale globale du sens.

• Les **superstructures** (narrative, descriptive, explicative, argumentative), sortes de moules universels dans un desquels le texte se coule ou qu'il combine, facilitent – quand on les reconnaît et qu'on en exploite les composantes essentielles – l'anticipation, la sélection de l'essentiel et de l'accessoire et la mémorisation.

- ✓ La superstructure narrative articule des événements selon le schéma bien connu : situation initiale, transformation, dynamique, résolution, situation finale.
- ✓ La structure descriptive décompose un lieu, une personne, un objet en composantes et elle caractérise celles-ci en énonçant leurs propriétés et / ou leurs fonctions.
- ✓ La structure explicative s'ouvre sur une question en « pourquoi ? » ou « comment ? » et développe une réponse au problème ainsi posé.
- ✓ La structure argumentative passe de données initiales (prémisses) à une conclusion à l'aide d'arguments de 1er, 2^{e}, 3^{e}, … rang.

• L'**intention** désigne ce que le lecteur croit percevoir de la visée du texte à son égard : l'informer (ou amplifier/approfondir ses connaissances), le faire agir, le persuader (modifier sa façon de penser ou de se comporter), etc. La perception de l'intention (supposée) d'un texte permet de préciser le projet de lecture (le lecteur accepte ou refuse cette intention) et de réagir au texte.

• L'**énonciation**, ou prise en charge de ce qui est dit, indique dans quelle mesure l'auteur assume les propos qu'il énonce ou dans quelle mesure il

faut les rapporter à quelqu'un d'autre. La prise en compte de l'énonciation incite le lecteur à se situer lui-même par rapport au(x) sens du texte.

6. CONNAISSANCES ENCYCLOPÉDIQUES (Y COMPRIS DES CONNAISSANCES CULTURELLES)

On l'a dit : le cours de français destiné aux classes techniques et professionnelles doit conserver son caractère culturel, **étant entendu que la culture, au sens large, ne se réduit pas à ses dimensions artistiques et littéraires, mais englobe les savoirs, les valeurs et les comportements qui fondent une société donnée**. Il faut donner à tous les jeunes, quelle que soit la filière d'enseignement qu'ils fréquentent, des chances de comprendre le monde dans lequel ils vivent, et donc leur permettre d'accéder à une véritable citoyenneté.

Ce cours ne peut cependant perdre sa spécificité en visant en priorité l'information culturelle et la restitution de savoirs, aussi intéressants soient-ils. Les activités de lecture, tout en s'inscrivant dans un champ de connaissances donné, viseront toujours le développement de compétences et fourniront aux élèves des connaissances, notamment lexicales, transférables à d'autres textes, d'autres domaines culturels.

La liste suivante ne constitue nullement un programme obligatoire : elle contient des questions qui traversent régulièrement l'actualité et/ou qui sont de nature à favoriser la réflexion critique des jeunes et leur insertion dans la vie sociale. Chaque professeur s'en inspirera librement, en fonction de l'actualité, de ses propres connaissances et des intérêts de ses élèves. Le rapprochement de textes défendant des valeurs opposées ou différentes permettra à ceux-ci de nourrir leur propre réflexion.

<u>Questions psychologiques</u>

- L'adolescence
- Les sentiments (amour, amitié…)
- Les rôles masculins et féminins au sein du couple et dans les relations avec l'enfant
- Le rêve et l'inconscient
- (…)

<u>Questions politiques et sociales</u>

- L'immigration, le racisme et la xénophobie
- La publicité
- Les sectes

- Les médias, l'Internet
- Le fonctionnement de la justice
- La voiture et la mobilité
- (…)

Questions éthiques liées à la santé publique

- Les organismes génétiquement modifiés, la qualité de l'alimentation
- Les politiques de santé publique concernant la drogue, le tabac, l'alcool
- Les attitudes à l'égard de la maladie (Sida), du handicap (mental et physique), de la mort (euthanasie et soins palliatifs)
- La procréation médicalisée et l'adoption
- La responsabilité médicale
- (…)

Questions économiques

- Les conflits entre l'économie et l'écologie
- Le libéralisme économique et l'intervention de l'Etat
- La solidarité avec les plus faibles ou la loi de la jungle
- Le partage du temps de travail
- Le droit du travail (contrat de travail, représentation syndicale, temps de travail, droit à la retraite…)
- La mondialisation de l'économie
- (…)

7. CONNAISSANCES ET COMPETENCES SPECIFIQUES A L'OBTENTION DU CESS

En vue de l'obtention du CESS, les élèves reconnaîtront dans des textes et/ou des œuvres artistiques les tendances intellectuelles et artistiques suivantes :

- la philosophie des Lumières,
- le romantisme,
- le réalisme et le naturalisme,
- le surréalisme,

En ce domaine, le professeur s'interdira toute étude exhaustive et savante :

- il se limitera à quelques grandes caractéristiques des tendances ;
- il abordera celles-ci à partir d'œuvres contemporaines ;

- il les situera chronologiquement, mais ne multipliera pas les connaissances historiques ;
- il les mettra en rapport avec les thèmes culturels cités ci-dessus ;
- il aura recours à des œuvres relevant d'autres arts ou techniques que la littérature : peinture, bande dessinée, chanson, cinéma, publicité, télévision…

Par exemple, la connaissance du romantisme en art pourrait se fonder sur l'étude de chansons, de bandes dessinées ou de films d'aujourd'hui, où il s'agirait de repérer les tendances lyriques (à opposer à l'impersonnalité d'autres œuvres) et le rôle de la nature en tant que miroir des sentiments. Cette étude serait l'occasion pour les élèves d'enrichir leur vocabulaire dans l'expression des sentiments. La lecture de certains poèmes faciles de Victor Hugo permettrait de remonter à la source du mouvement romantique et de distinguer celui-ci d'une tendance sentimentale avec laquelle on le confond souvent aujourd'hui.

Quant aux textes utilitaires – en particulier les textes scolaires – , on insistera particulièrement sur les compétences à

- **hiérarchiser les informations** contenues dans des textes plus longs et plus complexes ;

- **traduire en langage verbal** un schéma ou un diagramme, et **manifester la compréhension** d'une infographie ;

- **expliquer l'idéologie** d'un éditorial, d'un article d'opinion, et **manifester à ce sujet son esprit critique**.

❑

ECRIRE

1. FINALITES

Des quatre compétences de communication, l'écriture est sans doute celle qui génère chez la plupart des individus le plus d'anxiété et de difficultés.

L'expérience commune, aussi bien que les résultats d'enquêtes, montrent que rares sont les personnes, même adultes, qui entretiennent avec l'écriture un rapport de facilité et de plaisir : qui se propose spontanément pour écrire le compte rendu d'une réunion ? qui entreprend l'écriture d'une lettre – à son avocat, à son assureur, à son supérieur ou même à sa vieille tante – avec décontraction et bonheur ? qui écrit des histoires pour son plaisir ?

C'est que l'écriture apparaît généralement comme une activité extrêmement complexe – ce qu'elle est d'ailleurs : toujours, on a peur d'en oublier un aspect ou de ne pas en maîtriser un autre; jamais, on ne s'y comporte avec l'aisance que donne la conscience de l'expertise. Bref, elle fait peur. Et d'autant plus que, laissant des traces, elle expose au jugement.

Que dire alors des sentiments qu'elle engendre dans des milieux où son absence de pratique renforce encore la crainte aussi bien que la maladresse ? Des conduites d'évitement y font préférer l'oral ou, tout au plus, les écrits lacunaires (formules à compléter) ou courts et peu rédigés (billets, listes,…)

Faut-il pour autant abandonner toute tentative d'enseignement-apprentissage ? Poser la question, c'est y répondre, car les pratiques sociales – a fortiori celles de nos sociétés développées – pratiques scolaires d'abord, professionnelles et civiles ensuite, confrontent à la nécessité de production d'écrits longs, construits et qui ont précisément valeur de traces.

Force est donc de tenir compte et même de partir des angoisses et des lacunes, au demeurant bien normales, pour tenter, à force d'ingéniosité pédagogique et sur le long terme, de modifier les attitudes souvent négatives et de développer les savoirs et savoir-faire déficients.

2. OBJETS

Il est évident que le degré d'exigence, au deuxième ou au troisième degré, en technique ou en professionnelle, variera fortement en fonction des espèces de textes attendus, de leur longueur, et des sous-compétences (voir plus loin point 3) qui y sont impliquées.

D'une façon générale, on peut distinguer

- les textes qui relèvent de pratiques professionnelles actuelles et futures (ex : rédaction d'une procédure, d'une note de service, descriptif d'objets, …). L'écriture a généralement, dans ces usages, une fonction utilitaire et une visée informative ou injonctive. Une tierce personne en est donc le plus souvent le destinataire ; et il est primordial de la prendre en compte.

- les textes nécessaires à l'apprentissage scolaire, en français comme dans d'autres disciplines, et qui ont cours ensuite dans la vie citoyenne (formulation de réponses, résumé, synthèse, prise de notes, table de matières, compte rendu, …). Le destinataire de tels écrits peut être une tierce personne, mais aussi (ce qui est fréquent dans les pratiques scolaires) le scripteur lui-même. L'écriture sert alors à relayer la mémoire et/ou à structurer la pensée.

- les textes relevant de la sphère littéraire (ou jugée telle par nos sociétés) (ex : chanson engagée, récits fictionnels, pastiche, écriture contrainte, …). Le destinataire de tels écrits est souvent plus flou parce que l'écriture y est centrée sur le « je », pour l'exprimer (fonction expressive), ou sur la langue, pour en jouer (fonction poétique) .

3. COMPETENCES

Comme il l'a été dit pour la lecture, toutes les compétences listées ci-dessous constituent, <u>ensemble</u>, la compétence scripturale. Elles valent pour tous les genres de textes, mais, bien sûr, elles s'y déclinent différemment.

Tout énoncé écrit exige du scripteur qu'il les mobilise <u>en même temps</u>, ce qui explique en partie pourquoi l'écriture est souvent vécue comme une activité complexe, qui met le scripteur en état de surcharge cognitive.

Toutefois (toujours comme on l'a dit de la lecture), les exercer systématiquement une par une ne suffit pas à rendre capable d'affronter victorieusement une situation d'écrit complexe ; en revanche, ne jamais les entraîner maintiendra la surcharge à son point maximal. On accordera donc la priorité, ici comme dans l'apprentissage de la lecture, aux tâches globales d'écriture, et on les étayera par des exercices d'entraînement et des activités de structuration (Voir plus haut, *Préambule*).

- **Avoir conscience des paramètres de la situation de communication**

1. S'assigner une intention de communication dominante (ou respecter celle qui serait imposée par la consigne, ou encore, éventuellement , – de façon plus implicite – par le genre de texte prescrit).

Comme l'énoncé oral, tout énoncé écrit concourt à la concrétisation d'une intention relative au destinataire : on souhaite

- ✓ l'informer (c'est-à-dire amplifier / modifier ses connaissances) ;
- ✓ le persuader (c'est-à-dire infirmer / confirmer ses opinions, son système de valeurs, et, par conséquent, influencer ses comportements) ;
- ✓ être prescriptif ou injonctif à son égard (c'est-à-dire provoquer son action) ;
- ✓ jouer avec son affectivité (c'est-à-dire l'émouvoir, le faire rire ou pleurer, l'amuser …).

2. Se construire une image du destinataire et y adapter contenu et formulation.

C'est probablement ce point qui distingue fondamentalement l'écrit de l'oral ; et c'est la raison pour laquelle on s'y attardera un peu.

Sans doute est-il banal de rappeler que la communication écrite est une communication différée : celui qui écrit n'a pas en face de lui un partenaire susceptible de réagir immédiatement ; il est toujours seul ; il ne peut réajuster son tir en fonction des réactions de l'interlocuteur.

Il se voit donc obligé d'anticiper – de façon hypothétique et donc peu sécurisante – les réactions de son destinataire ; pour ce faire, il lui faut s'en construire une image : quels sont les savoirs de l'interlocuteur à propos du thème traité ? quel est son système de valeurs ? quelles sont ses compétences linguistiques ? et même, quel est son statut ?

Autrement dit, d'un point de vue énonciatif, passer de l'oral à l'écrit , c'est passer d'une adaptation immédiate et assez inconsciente au destinataire (en fonction des réactions de celui-ci) à une *préadaptation anticipative consciente*.

Pour des jeunes éduqués dans une culture de l'oral – ou habitués à réagir dans l'instant, sans distanciation par rapport à leurs propres productions –, l'écriture s'avère d'un niveau de difficulté sans commune mesure avec celle de l'oral ; il est bien normal que le passage de l'un à l'autre ne se réalise pas de manière simple.

Certaines situations de production pourraient cependant favoriser la transition : ainsi l'écriture de textes prescriptifs ou persuasifs – lus sans grand délai par le partenaire et dont on voit l'effet produit (ex. écriture d'une procédure, révision d'une 1re et d'une 4è de couverture, …) – rapprochent l'écrit d'une situation orale de communication.

De façon générale par ailleurs, les simulations de situations de communication écrite – proches de pratiques sociales courantes – ou, mieux encore, les situations de communication écrite authentiques favorisent la nécessité de la construction d'une image du destinataire. (ex. publicités, notes de service, écrits courts à usage privé, procédures, textes de vulgarisation, lettres, courrier électronique, etc.)

- **Planifier le contenu**

1. Convoquer des contenus

Dans la vie courante, il est assez rare qu'on ait à évoquer des contenus qu'on maîtrise mal. Dans la vie scolaire, en revanche, on demande souvent aux élèves de s'exprimer sur des thèmes à propos desquels il n'ont que peu de connaissances. Cette seule exigence peut contribuer à démotiver complètement certains ; mais, à supposer que l'effort exigé soit consenti (et payant…), il y a gros à parier que la mobilisation d'énergie nécessaire à l'exercice des autres opérations propres à l'écriture ne s'opère plus. Comment leur en vouloir ?

Il serait donc souhaitable soit de s'assurer de la détention préalable des connaissances encyclopédiques (voir plus haut *Lecture*, point 6) nécessaires à certaines tâches d'écriture, non fondées sur l'imagination et la créativité personnelles (la description d'un objet, par exemple), soit de fournir ces connaissances ou d'aider à les acquérir, en s'assurant à l'occasion de la collaboration de titulaires d'autres disciplines. (Voir plus loin tâche - problème *Rechercher des informations pour préparer un exposé oral*).

2. Construire le plan global en fonction du genre.

Tout projet d'écriture impose à un scripteur de se couler dans l'un des moules disponibles dans la société où il vit, c'est-à-dire de choisir un *genre* textuel – et de le choisir de façon pertinente par rapport à la situation de communication. Ainsi, nos sociétés imposent , pour l'obtention d'un emploi, l'écriture d'une *lettre de demande d'emploi* et celle d'un *curriculum vitae* ; l'une et l'autre comportent des parties et présentent des caractéristiques plus ou moins figées (et sujettes, par ailleurs, à évolution). Il en va de même pour une chanson, une procédure, une lettre, un pastiche, etc.

3. Construire, à l'intérieur du plan global, une ou plusieurs superstructures.

Un énoncé écrit peut coïncider dans sa totalité avec l'une ou l'autre des superstructures conventionnelles suivantes ; mais le plus souvent il en coordonne ou en enchâsse plusieurs . On retiendra :

- ✓ la superstructure narrative
- ✓ la superstructure descriptive
- ✓ la superstructure argumentative
- ✓ la superstructure explicative

Elles sont décrites dans le chapitre *Lecture* (sous la rubrique « Connaissances textuelles »).

- **Textualiser**

Par « textualiser », on entend linéariser l'information ou, plus communément, la rédiger. A la différence d'un schéma, d'un tableau, ou même d'une liste, un texte ne se répartit pas seulement dans l'espace d'une page ; il se déroule de gauche à droite (ou de droite à gauche dans certaines langues) de façon continue mais selon certaines règles de syntaxe phrastique ET de cohérence textuelle (cohésion ./ connexion) [13].

Celles-ci sont beaucoup plus normées à l'écrit qu'à l'oral : ainsi, si l'oral considère comme acceptable des ruptures de construction ou des rappels de thème (« mon frère, il a acheté une moto »), le caractère différé de la communication écrite exige de l'énoncé écrit une facture formelle irréprochable ; tout doit y concourir à assurer sans faille la compréhension du destinataire.

1. Assurer la cohésion nominale

Assurer la cohésion d'un texte consiste à en lier les différentes phrases de façon à la fois à introduire des thèmes (ou des personnages) nouveaux, d'une part, et, d'autre part, à en assurer la reprise, selon l'une des trois progressions disponibles (linéaire, à thème constant, ou éclatée : voir « connaissances textuelles » dans le chapitre *Lecture*.)

Les reprises peuvent être assurées par des anaphores (pronoms personnels, groupes nominaux introduits par des déterminants démonstratifs ou possessifs, répétitions, substitutions lexicales, etc.).

La maîtrise de la cohésion présuppose la connaissance des moyens linguistiques susceptibles de l'assurer et leur usage adéquat (renvoi

[13] La **cohérence** textuelle vise le sémantique : un texte est cohérent si, du début à la fin, il est parcouru par un fil de sens. Cette cohérence implique la **cohésion** (les phrases du texte forment un tissu, elles sont reliées les unes aux autres grâce à des procédés de reprise anaphorique comme la pronominalisation) et la **connexion** (le recours à des connecteurs).

pertinent aux antécédents, dosage des reprises et des ruptures, variation des progressions…).

2. Assurer la cohésion verbale

Assurer la cohésion verbale d'un texte consiste à y répartir les temps verbaux en fonction des types et/ou genre de textes, le cas le plus évident étant le système de répartition des temps du passé dans un récit.

3. Assurer la connexion

Si assurer la cohésion d'un texte consiste à *reprendre* des informations , assurer sa connexion consiste à établir des *liens* entre unités, à les *articuler* entre elles, aussi bien au niveau du plan général du texte (articulations entre constituants du genre, entre phases de superstructures) qu'au niveau plus local (articulations entre phrases ou propositions). Les connecteurs sont porteurs d'informations logiques (conséquence, oppositions, but, etc.)

Maîtriser la connexion signifie connaître les connecteurs disponibles et leur(s) sens précis et les utiliser de façon pertinente selon le cotexte.

4. Segmenter le texte en blocs vi-lisibles

Il y a belle lurette qu'un texte ne se présente plus, comme au moyen âge, sous les apparences d'un tout compact : de même qu'on s'est mis à séparer les mots par des blancs, certains groupes de mots par des virgules, les phrases par des points, tout scripteur se doit de regrouper les phrases en paquets d'informations (paragraphes, sections, chapitres, parties, …) et de délimiter ceux-ci par des blancs (voir tâches *Rédiger une table des matières*, *Réaliser une maquette de prospectus*).

Il peut même leur conférer une hiérarchie par la disposition décalée sur la page, la numérotation, l'usage de puces diverses, etc.

Il peut encore les ordonner sous des concepts rassembleurs, formulés dans des rubriques, des titres, des sous-titres, etc.

Par ces diverses marques de segmentation du sens, il aide son lecteur à se construire une représentation mentale de l'écrit qu'il produit.

- **Assurer la prise en charge énonciative**

S'il souhaite inscrire sa propre subjectivité dans le texte qu'il produit, le scripteur dispose d'unités lexicales (noms, adjectifs, verbes, adverbes) que l'on peut schématiquement classer comme suit.

- ✓ Certaines comportent un trait sémantique affectif : elles manifestent la réaction émotionnelle de l'énonciateur par rapport à l'objet de son dire. Ex. : *Titanic* est un film agaçant.
- ✓ D'autres signifient une évaluation du scripteur. Soit que l'évaluation se pratique sur l'axe bon / mauvais (Ex. : *Titanic* représente un danger pour la jeunesse), soit qu'elle concerne l'axe vrai / faux / incertain (Peut-être *Titanic* déguise-t-il la réalité historique).

Par ailleurs, si le scripteur veut faire la part entre le discours qu'il assume au premier chef et les discours d'autrui qu'il annexe dans le texte qu'il produit, il peut recourir, entre autres, aux moyens linguistiques du discours rapporté :

- ✓ discours direct (mise à distance du discours de l'autre) ;
- ✓ discours indirect (annexion du discours de l'autre) ;
- ✓ discours indirect libre (annexion du discours de l'autre, mais sans marque d'enchâssement ; le lecteur est dès lors dans le doute : quelle part assigner au scripteur et à celui dont il rapporte les propos ?) ;
- ✓ discours raconté (condensé du discours de l'autre ; ce discours apparaît plus comme un événement que comme des paroles rapportées).

- **Revenir sur le texte**

Ecrire est une activité si complexe que le retour sur le texte produit apparaît comme une évidente nécessité. On constate pourtant que même les scripteurs experts y procèdent rarement et surtout en vain : relire ce qu'on vient d'écrire équivaut le plus souvent à relire ce que l'on croyait / souhaitait écrire et non ce que l'on a, de fait, écrit ; la distance manque pour voir son propre produit comme un produit étranger.

En outre, même si les conditions de lucidité existent, encore faut-il que le scripteur soit à même de

- ✓ détecter que quelque chose ne va pas ;
- ✓ déterminer en quoi cela ne va pas ;
- ✓ disposer des moyens pour intervenir efficacement.

Des dispositions pédagogiques particulières doivent donc être prises pour mettre en place une véritable évaluation formative de l'écriture, qui fasse partie intégrante du processus même d'apprentissage de celle-ci : relecture par autrui (voir tâche *Composer la maquette d'une première et d'une quatrième de couverture*), comparaison avec des modèles (voir tâche *Réaliser la maquette d'un prospectus*) ; utilisation de brouillons d'auteurs, et d'autres méthodes encore.

Les brouillons devraient devenir pour les élèves de véritables instruments de développement des compétences scripturales. On peut distinguer deux espèces de brouillons :

La première espèce se présente sous la forme d'un texte suivi, continu ; ce texte se compose de phrases qui se succèdent et se veulent complètes. C'est le plus souvent cette espèce de texte que les élèves écrivent quand on leur demande un brouillon.

Ils adoptent plus rarement cette autre espèce de brouillon qui se caractérise par l'utilisation de la dimension verticale de la page, et qui hiérarchise des morceaux de phrases, des groupes de mots, voire des mots isolés, par le recours à des flèches, des tirets, des numéros, des accolades, l'ensemble étant censé refléter, sous la forme d'un schéma, un état de la planification du texte.

Quelle que soit la démarche, les élèves éprouvent beaucoup de mal à se détacher de leur première version lorsqu'ils doivent aborder la production de la version définitive. En fait, ils manquent d'un recul suffisant par rapport au brouillon : ils ne peuvent ou ne veulent prendre le temps nécessaire à l'identification de lacunes ; dès lors, ils ne modifient pas leur texte dans la perspective d'une amélioration qui clarifie effectivement les réponses à des questions aussi cruciales que le pourquoi, le pour qui et le comment écrire. Signalons encore que si les élèves procèdent souvent par remplacements et ajouts, ils paraissent assez étrangers aux suppressions et plus encore aux déplacements.

Dans le cadre d'un projet d'écriture et dans l'optique d'une évaluation formative, il sera bon de faire recourir à l'une ou à l'autre des pratiques décrites ci-dessus. L'élève sera amené à produire successivement plusieurs brouillons. Si l'espèce de brouillon à laquelle il recourt spontanément ne donne pas de bons résultats, on lui soumettra l'autre espèce, en l'invitant à s'en inspirer. De toute façon, on confrontera ses essais aux modèles produits par des condisciples et par des experts. Les différents stades de sa production seront conservés dans un porte-documents (couramment appelé aujourd'hui « portfolio »). Ainsi, l'élève sera amené progressivement à observer ses erreurs et ses progrès, en vue de la réalisation achevée de la tâche complexe d'écriture qu'on lui a commandée.

4. TRAVAUX OBLIGATOIRES

Quels que soient le niveau et la classe, le nombre des travaux écrits obligatoires s'obtient en multipliant par deux le nombre des périodes hebdomadaires dont bénéficient les élèves en français. Mais, dans tous les cas, ce nombre est limité à huit. Par exemple, les élèves de 5^{e} P qui ont trois

heures de français par semaine doivent remettre 6 travaux écrits répartis sur l'année scolaire. Parmi les travaux obligatoires, ne sont comptabilisés ni les exercices d'entraînement, ni les activités de structuration [14], ni les contrôles, ni les examens.

Si besoin est, les travaux peuvent être rédigés durant les cours, étant bien entendu

- qu'il y a lieu de répartir harmonieusement, entre toutes les compétences à exercer (lecture, écriture, parole, écoute), le volume horaire auquel les élèves ont droit pour le cours de français ;
- que les périodes au cours desquelles les élèves écriront en toute autonomie auront été précédées d'un temps suffisant de formation et de préparation spécifiques.

Quant à la taille des travaux, il est fait appel au bon sens et à la conscience professionnelle des enseignants. Autant on ne peut prendre en compte, à titre de travail obligatoire, la rédaction d'une légende d'une ligne pour un dessin ou une photo, autant il est irréaliste de demander à certaines classes de remettre, à chaque fois, un écrit de trois pages.

L'essentiel est que les travaux d'écriture

- revêtent un sens pour les élèves ;
- favorisent donc de leur part un investissement réel ;
- constituent de véritables tâches-problèmes, c'est-à-dire soient propices à l'exercice simultané de diverses sous-compétences d'écriture.

Il est nécessaire que le professeur anticipe une planification des travaux d'écriture sur l'ensemble de l'année, de telle sorte

- que les élèves ne soient pas surchargés, mais écrivent régulièrement, et que le professeur lui-même puisse gérer l'obligation où il se trouve de remettre les travaux corrigés dans des délais raisonnables ;
- que les types de texte à produire soient variés, mais sans que cette variété empêche le progrès dans l'écriture de tel type. Si, par exemple, dans la perspective de l'obtention du CESS, le professeur estime que la compétence à résumer est particulièrement déficiente chez tels de ses élèves de 7^{e} P, il leur demandera de produire, en priorité, des résumés. Quitte à ce que d'autres élèves, dont la compétence à résumer est plus solide, soient invités à remettre des travaux d'une autre espèce.

En matière de corrections, le professeur adaptera son travail au nombre des copies qu'il reçoit périodiquement, en fonction de la population de ses classes. Du reste, on n'insistera jamais assez sur le fait que deux tendances sont également inefficaces au progrès des élèves : celle qui consiste à

[14] Voir *Préambule* pour une définition de ces termes.

pointer et à commenter, en marge du texte, tout ce qui est défectueux et celle, à l'inverse, qui limite l'intervention magistrale au soulignement des fautes d'orthographe. Dans le premier cas, l'élève est découragé et le professeur a dépensé beaucoup d'énergie pour un résultat fort incertain. Dans le second, l'élève amalgame fâcheusement écriture et orthographe, et il « amende » sa copie avec une désinvolture égale à celle de son professeur.

La sagesse commande

- que l'on relève deux ou trois erreurs cruciales dans la mise en œuvre de plusieurs sous-compétences (linguistiques [15], mais aussi discursives, génériques ou textuelles) ;
- que ces erreurs soient caractéristiques, si possible, de plusieurs copies ;
- que l'on organise en classe la réécriture collective de quelques-unes d'entre elles.

5. COMPETENCES SPECIFIQUES A L'OBTENTION DU CESS

Toutes les compétences listées ci-dessus valent, bien entendu, pour les élèves de 6e TQ et de 7e P. Il convient néanmoins que les élèves désireux de poursuivre des études après le secondaire soient, prioritairement, en mesure de

- **prendre des notes** à partir d'un exposé oral ou d'un texte écrit ; d'organiser ces notes et de les réécrire, si nécessaire, dans une forme personnelle, **afin de pouvoir les réutiliser efficacement à court et à long terme** ;
- **résumer un texte** à dominante informative ou persuasive ;
- **réaliser une synthèse** sur un sujet donné, à partir de plusieurs documents (mis à disposition des élèves ou recherchés par eux).

❑

[15] Contrairement aux programmes précédents, celui-ci ne contient pas de liste de savoirs linguistiques. C'est que semblable liste se trouve dans la table des matières de tout ouvrage grammatical. C'est, surtout, qu'il n'y a pas lieu de « voir » telle matière de grammaire ou d'orthographe à tel moment prédéterminé du cours, mais bien, comme on l'a dit, d'outiller les élèves en savoirs et savoir-faire linguistiques selon les besoins révélés par leurs productions écrites. Cela ne signifie nullement que la mise en œuvre desdits savoirs et savoir-faire par le moyen d' exercices d'entraînement et d'activités de structuration (y compris les synthèses grammaticales) soient inutiles. Cela signifie que les exercices, activités et synthèses sont à organiser, en connaissance de cause, par le professeur lui-même, ce dernier assurant un va-et-vient permanent et pertinent entre les exercices linguistiques et les moments de production écrite.

ECOUTER

1. FINALITES

L'installation et le développement de compétences d'écoute supposent des attitudes positives de la part des élèves. Ces attitudes sont particulièrement difficiles à installer chez les adolescents qui n'y ont guère été sensibilisés de bonne heure dans leur milieu familial. Les élèves doivent notamment apprendre à écouter complètement un message avant de réagir, à laisser s'exprimer les autres sans les interrompre.

En ce domaine, il est à craindre que des discours moralisateurs sur la tolérance et le respect des autres soient inefficaces; pour susciter une prise de conscience de la part des élèves, il faut établir un contrat avec les élèves concernant les règles de tour et de temps de parole, insister sur les enjeux sociaux de telles règles, mais aussi montrer des exemples plus ou moins réussis de communication : les débats télévisés, par exemple, en regorgent.

2. OBJETS

Les élèves s'entraîneront à écouter une grande variété de messages oraux, dont on trouvera un bref aperçu dans le tableau ci-dessous.

3. COMPETENCES

Si lire c'est comprendre, écouter c'est comprendre aussi. Pour comprendre un énoncé oral, un auditeur mobilise les mêmes compétences qu'un lecteur face à un énoncé écrit ; le premier, comme le second

- émet des hypothèses quant au sens de mots inconnus,
- intègre les informations en paquets,
- sélectionne l'information jugée essentielle,
- anticipe,
- active des connaissances antérieures,
- adopte un mode d'écoute approprié à la situation, dont il distingue les différents paramètres,
- reconnaît les fonctionnements textuels typiques,

- réagit au sens construit.[16]

Toutefois, ces compétences s'exercent forcément d'une tout autre manière, puisque l'auditeur, dans de nombreuses situations authentiques d'écoute, ne jouit pas des mêmes privilèges que le lecteur : sous peine de perdre une partie du message, il ne peut cesser d'écouter pour réfléchir, chercher un mot au dictionnaire ou pour faire autre chose ; il ne peut revenir en arrière ni réécouter pour vérifier s'il a bien compris.

4. PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Dans un premier temps, le professeur aménagera ses textes à dire en fonction de la spécificité de l'écoute : il les structurera fortement, renforcera les connexions, expliquera les termes spécialisés… Dans un second temps, il fera écouter des énoncés dont l'auteur n'a pas forcément le même souci de l'auditeur. Il veillera à programmer un apprentissage progressif de l'écoute en réduisant progressivement le nombre d'écoutes du même énoncé et en choisissant des textes aux caractéristiques suivantes :

- du plus court au plus long,
- du plus délayé au plus dense en informations,
- du plus structuré au plus inorganisé.

Il veillera aussi à faire écouter des énoncés à une seule voix (du message sur répondeur téléphonique à la conférence), mais aussi des échanges entre plusieurs personnes (de l'interview au débat).

Enfin, il programmera l'écoute de messages dont les émetteurs sont visibles (une pièce de théâtre, une émission télévisée, un clip vidéo), mais aussi d'énoncés purement auditifs (émission de radio, enregistrement d'une chanson).

Les élèves manifesteront qu'ils ont compris un message à l'audition

1) s'ils répondent correctement à un questionnaire portant, notamment, sur les aspects suivants :

- l'idée générale,
- l'intention dominante de l'auteur,
- la distinction entre les généralités et les exemples,
- les éléments non verbaux du message (s'il existe un support visuel).

(cf. tâche-problème *Manifester par écrit sa compréhension d'un texte à l'audition*),

[16] Pour une explicitation de ces compétences, se reporter au chapitre « Lire ».

2) s'ils reformulent fidèlement ce message (cf. tâche-problème *Reformuler oralement l'essentiel d'un récit entendu une seule fois*),
3) s'ils choisissent, parmi plusieurs résumés, celui qui reprend avec exactitude l'essentiel du message entendu,
4) s'ils résument fidèlement le message par écrit après avoir pris des notes (cf. tâche-problème *Prendre des notes à partir d'un exposé oral dans le but de le résumer*),
5) s'ils réagissent à bon escient à un message, en posant des questions pertinentes après un exposé, en le critiquant de manière avisée.
6) S'ils complètent correctement un texte lacunaire résumant l'essentiel du message entendu,
7) s'ils suivent la progression d'une idée en remplissant une structure vide.

Etant donné l'impossibilité pour un auditeur authentique de retourner au texte comme le fait un lecteur, il est souhaitable que les questionnaires d'écoute ne portent pas en priorité sur des informations locales.

	Etudiant	**Travailleur**	**Citoyen**	**Individu**
Textes utilitaires[17]	Consignes scolaires Cours Etc.	Directives de travail Messages internes à l'entreprise (règles de sécurité, conseil d'entreprise, élections sociales…) Etc.	Messages politiques Débats sur un problème de société Etc.	Messages sur répondeur et au téléphone Publicités radio et télévision Audio-guides Etc.
Textes fictionnels				Chansons Pièces de théâtre Récits filmiques Emissions humoristiques à la radio Etc.

[17] Toute classification de ce genre est, pour partie, arbitraire.

PARLER

1. FINALITES

Le développement de compétences de parole implique un travail régulier sur certaines attitudes citées dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs communs* : les élèves doivent notamment oser s'exprimer en classe, s'adresser aux autres sans agressivité, accepter la négociation comme valeur, apprendre le sens de la nuance, accepter le débat contradictoire.

De nombreux élèves des classes techniques et professionnelles ont un rapport au langage très différent de celui qui domine dans les milieux socialement et culturellement favorisés. Adopter certaines pratiques langagières à l'honneur à l'école provoque chez ces élèves un réel malaise : ils ne comprennent littéralement pas pourquoi ils doivent mesurer leurs paroles, négocier ou argumenter. Sans la prise en compte, par le professeur, de ces difficultés socioculturelles, aucun progrès n'est possible. Prendre en compte ces difficultés consiste sans doute, notamment, à partir des habitudes langagières des élèves et à les amener prudemment vers d'autres pratiques , à établir avec eux un contrat concernant les règles d'une communication réussie et insister sur les enjeux sociaux de telles règles.

2. OBJETS (voir tableau ci-dessous)

3. COMPETENCES

Parler avec le souci de se faire comprendre implique un ensemble de ressources intellectuelles, sociales et motrices, parmi lesquelles :

- tenir compte de l'interlocuteur, de l'auditeur : adopter tel registre de langue, mesurer le degré de spécialisation de son message et la densité de l'information, adapter son débit…
- s'assigner une intention dominante : informer, amuser ou persuader l'interlocuteur ou l'auditeur,
- sélectionner des informations en fonction de l'interlocuteur et de l'intention que l'on poursuit,
- choisir un ordre de présentation des informations,
- lier son discours au moyen de connecteurs, mais aussi en utilisant une introduction et/ou une conclusion-résumé,
- dans un échange verbal, attendre son tour de parole et respecter le temps imparti,

- utiliser des ressources non verbales (gestes, mimiques, rythme, débit…),
- utiliser des supports de la communication orale : schéma, tableau, logiciel de présentation, rétroprojecteur, magnétophone, magnétoscope…

4. PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Dans un premier temps, le professeur favorisera, dans des jeux de rôles, des types d'échanges en rapport avec l'expérience vécue des élèves, par exemple :

- utiliser les appareils en relation avec la communication orale : téléphone, répondeur, enregistreur, visioconférence ;
- passer une commande dans un magasin ;
- s'inscrire dans un club sportif, une association ;
- défendre son choix d'un programme de télévision ;
- indiquer un chemin à suivre ;
- résumer un film ;
- demander des renseignements à propos d'un véhicule d'occasion ;
- justifier et défendre une opinion.

Dans un second temps, le professeur programmera l'apprentissage de prises de parole plus longues, plus préparées, moins en rapport avec les pratiques habituelles des élèves, plus expositives, par exemple :

- présenter un article de presse ;
- présenter le volet oral de l'épreuve de qualification ;
- rendre compte d'un stage en entreprise ou dans l'administration ;
- rapporter l'opinion d'un groupe de travail au cours d'un conseil d'entreprise …

Enfin, le professeur fera débattre plusieurs élèves d'un sujet d'actualité, d'un thème développé au cours, ou encore d'une question de société. Les élèves prépareront soigneusement leur participation au débat, mais devront faire la preuve qu'ils peuvent s'adapter à des situations partiellement inattendues, et notamment enchaîner leur discours à celui de l'interlocuteur précédent (Cf. tâche-problème *Participer à un débat en tant qu'animateur ou intervenant*).

Quel que soit le type d'échanges, le professeur sera attentif non seulement à l'efficacité du locuteur (être compris, produire l'effet recherché), mais aussi à la qualité syntaxique, lexicale, phonique, gestuelle du message. Des exercices d'entraînement portant sur les lacunes constatées seront programmés si les élèves rencontrent des difficultés à réaliser une tâche. Par exemple, l'articulation correcte s'exercera à l'aide de jeux orthophoniques ou de la lecture à haute voix de textes se prêtant à l'oralisation. Certains exercices s'appliqueront à l'écrit comme à la parole, par exemple ceux qui concernent le lexique, l'emploi des anaphores ou des connecteurs.

	Etudiant	**Travailleur**	**Citoyen**	**Individu**
Textes utilitaires[18]	Répondre à des questions Présenter un exposé (par exemple, le volet oral de l'examen de qualification) Etc.	Présenter une revue technique Se présenter à un entretien d'embauche Prendre la parole dans un conseil d'entreprise, une réunion syndicale Etc.	Participer à un débat sur une question de société Répondre à une interview Etc.	Se présenter Traiter d'un article de presse Parler au téléphone, laisser un message sur un répondeur (le sien ou celui d'un autre) Etc.
Textes fictionnels				Résumer et critiquer un film, un roman Jouer un sketch, une saynète Raconter une blague Etc.

[18] Toute classification de ce genre est, pour partie, arbitraire.

5. COMPETENCES SPECIFIQUES A L'OBTENTION DU CESS

Il va sans dire que les compétences listées ci dessus, sous les rubriques PARLER et ECOUTER, valent pour l'obtention du CESS. Toutefois, on insistera particulièrement sur les capacités **d'évaluer le fonctionnement de la communication** comme émetteur ainsi que comme récepteur et **d'apporter les ajustements nécessaires à la réussite d'un échange**.

En outre, parmi les situations de communication à travailler plus spécifiquement, on retiendra **l'exposé oral, à produire, à écouter**.

En situation de production, l'élève respectera des contraintes (de préparation – improvisation ou non –, de temps, d'espace, de matériel.

En situation de réception d'exposé, l'élève

- distinguera les faits, les opinions, les préjugés, les manipulations, les preuves et arguments, les digressions … ;
- mémorisera l'idée générale et la structure choisie par l'émetteur pour développer cette idée ;
- restituera le message sans le trahir et l'exploitera dans d'autres situations.

❑

25 EXEMPLES DE TACHES-PROBLEMES

1. **Présenter à d'autres différents aspects de sa personnalité** **p. 44**

2. **Inventer et dire une histoire à partir d'une photo** **p. 47**

3. **Composer et défendre la maquette d'une 1ère et d'une 4e de couverture** **p. 52**

4. **Rédiger un texte à la manière d'un auteur** **p. 55**

5. **Présenter un objet oralement ou par écrit** **p. 57**

6. **Construire et rédiger une table des matières à partir de notes de cours** **p. 60**

7. **Manifester par écrit sa compréhension d'un texte à l'audition** **p. 62**

8. **Résumer un texte** **p. 64**

9. **Rédiger le compte rendu d'un événement** **p. 67**

10. **Manifester par écrit sa compréhension d'un récit de fiction complet** **p. 70**

11. **Rédiger une lettre persuasive** **p. 73**

12. **Participer à un débat en tant qu'animateur ou intervenant** **p. 79**

13. **Réaliser et présenter une publicité en rapport avec le métier** **p. 82**

14. **Prendre des notes à partir d'un exposé oral** **p. 84**

15. **Rédiger un écrit technique : une « procédure »** **p. 87**

16. Ecrire le texte d'une chanson engagée p. 91

17. Utiliser les techniques d'expression pour appréhender un texte poétique p.93

18. Classer diverses espèces de récits et justifier oralement son classement p.95

19. Rechercher des informations p. 98

20. Préparer un exposé oral p. 101

21. Rédiger le commentaire d'un schéma p. 103

22. Reconnaître des caractéristiques de l'art réaliste p. 106

23. Réaliser la maquette d'un prospectus p. 109

24. Etudier l'effet idéologique d'un récit de fiction p. 111

25. Rédiger une note de service p. 114

1.	3-4 Prof / 3-4 TQual

PRESENTER A D'AUTRES DIFFERENTS ASPECTS DE SA PERSONNALITE ET LES EXPLICITER

Remarques préalables

Les élèves se sont déjà présentés oralement, la première semaine de la rentrée, en donnant des renseignements de type nom, prénom, âge, place au sein de la famille, études antérieures, raisons du choix de l'école ou de la section.
Le but de cette nouvelle activité, programmée elle aussi en début d'année scolaire, est d'établir des relations au sein de la classe. Elle permettra :

1. de réfléchir sur soi,
2. d'oser parler devant des pairs,
3. d'établir des relations avec certains de ses condisciples via des intérêts communs,
4. de développer sa présentation pour expliquer ses choix [19] (voir ci-dessous).

Analyse de la procédure

1. Le professeur apporte en classe une grande variété de périodiques.
2. Il demande à l'élève de choisir dans ces revues les photos qui sont susceptibles de caractériser sa personnalité : ses goûts, ses loisirs, son caractère, ses attentes, ses idées à propos des thèmes qui l'intéressent.
3. Il donne à l'élève quelques modèles succincts qui lui permettront de concrétiser ses choix.
Exemples : Je suis sportif pourrait être illustré par une image explicite, tandis que *J'aime la solitude* pourrait être illustré par une image symbolique.
4. Le choix des documents sera donc en rapport direct ou symbolique avec le trait de caractère choisi.

Analyse de la tâche

1. Dans un temps donné, l'élève récolte des documents (textes courts, photos) qui soient susceptibles de faire connaître aux autres les traits de sa personnalité.
2. Il présente son travail à la classe en toute liberté.

[19] Certains élèves pourront produire des réponses particulières dans le sens où elles ne correspondent pas aux normes en vigueur à l'école. Il est évident que le professeur, dans ce cas d'espèce, s'abstiendra de tout jugement négatif.

3. Ses condisciples sont invités à retenir les informations présentées pour reconnaître des intérêts communs afin d'établir des relations.
4. Dans une deuxième étape, l'élève pourrait expliquer l'ordre prioritaire des éléments de son collage.

Remarques pour le professeur :

- La mise en page, le collage seront révélateurs de la personnalité de l'élève et de ses possibilités créatives. [20]
- Les contrastes entre les divers assemblages seront intéressants à faire observer.

Bases d'évaluation[21]

Parole

- Maintien ; ton et volume de la voix.
- L'élève a-t-il effectivement présenté des traits de personnalité grâce aux documents sélectionnés ?
- A-t-il pu s'exprimer clairement?
- Accepte-t-il qu'on lui pose des questions ?
- Peut-il répondre à une question posée en expliquant sa réponse?
- S'exprime-t-il avec suffisamment de confiance ?

Ecoute

- Le condisciple est-il capable de reformuler les éléments essentiels du message ?
- Le condisciple sait-il interroger l'intervenant ?

Prolongement possible

En fin d'année, présentation d'un condisciple.
Amener l'élève à observer des modèles alliant la présentation personnelle et le trait de caractère (fiche d'identité mise au point sur la structure du thème éclaté).

[20] Cette activité permettra au professeur de récolter un grand nombre d'informations qu'il collationnera et qu'il exploitera plus tard au fur et à mesure des besoins de sa classe.
[21] Cette évaluation sera exclusivement et nécessairement diagnostique.
Pour fonder l'apprentissage de l'oral dans sa classe, le professeur se montrera prudent et bienveillant.
Il actera les observations identifiables lors des moments de production afin de les utiliser plus tard et à bon escient lors des activités d'apprentissage.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Oser s'exprimer.
- S'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et les écouter.
- Comprendre les signes de l'expression non verbale et leur effet sur la communication.
- Reconnaître l'importance de l'apport de chacun au sein du groupe.
- Réinvestir ses acquis dans une situation-problème nouvelle.

2.	3-4 Prof / 3-4 TQual

INVENTER ET DIRE UNE HISTOIRE A PARTIR D'UNE PHOTO

Analyse de la procédure

1. Le professeur présente aux élèves une série de photos, tirées de magazines : chacune d'entre elles met plusieurs personnages en situation.
2. Il demande à chaque élève de choisir une photo qui le sensibilise particulièrement.
3. Le professeur demande ensuite de construire une histoire et précise que le récit doit se terminer par une situation suggérée par la photo.
4. Il oriente la production de ce premier jet par les consignes suivantes :

   - *Dresse l'identité des personnages principaux de la photo*.
   - *Élabore des liens précis entre les personnages que tu as inventés*.
   - *Veille à ce que la fin de ton récit soit conforme à ce que la photo présente*.

Pour la majorité des élèves, il sera nécessaire de fournir, au terme du premier jet, des consignes d'amélioration relatives à :

- l'élaboration plus détaillée du cadre spatio-temporel,
- la caractérisation des personnages,
- le respect du schéma narratif. [22]

Analyse de la tâche

L'élaboration du récit oral se fera en plusieurs étapes.

1. L'élève invente la carte d' identité des personnages principaux figurant sur la photo.
2. En fonction des identités inventées, il élabore des liens plausibles entre les personnages.
3. L'élève improvise un premier récit que l'ensemble de la classe écoute.
4. L'élève reprend son récit et l'enrichit sur la base des consignes qu'il a éventuellement reçues.

[22] Il est bien évident que les consignes servant à organiser la production du premier jet restent d'actualité.

Bases d'évaluation

- Le texte émis a-t-il du sens?
- Le texte émis respecte-t-il les informations présentes sur la photo?
- La fin du texte respecte-t-elle les rapports mis au point entre les personnages?
- Le texte émis présente-t-il une chronologie réelle?
- Le texte émis est-il linguistiquement correct?

Prolongement possible en termes de production écrite

- Le professeur a conservé des traces des productions (enregistrements ou notes).
- Compte tenu des contraintes méthodologiques très fortes données à l'oral, le professeur peut envisager le passage à un écrit de qualité et donc valorisant (voir en annexe à la présente tâche-problème des écrits de qualités diverses).

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- ♦ Laisser s'exprimer son imagination dans des pratiques créatives.
- ♦ Choisir les sources, sélectionner les informations en fonction du projet.
- ♦ Oser s'exprimer.
- ♦ S'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et les écouter.
- ♦ Comprendre les signes de l'expression non verbale et leur effet sur la communication.
- ♦ Reconnaître l'importance de l'apport de chacun au sein du groupe.
- ♦ Traduire dans des langages différents : (…) oral / écrit, …
- ♦ Proposer des solutions alternatives.
- ♦ Pratiquer la langue avec clarté, en perfectionner l'usage dans les principales situations de communication.
- ♦ Élargir leur lexique, appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.
- ♦ Réinvestir ses acquis dans une situation-problème nouvelle.

Il s'appelle Tinou Minial, il est vietnamien et il possède une fabrique de chaussures de sport. Son entreprise est florissante, mais il recherche de nouvelles idées.
Mohammed est ouvrier chez lui depuis cinq ans et il a une idée en tête.
Il s'agit d'alléger les semelles des baskets.
Mohammed et son patron discutent de cette idée et travaillent sans relâche pour essayer de mettre au point un prototype.
Quand celui-ci est prêt, ils obtiennent un brevet.
Tinou Minial demande alors à Mohammed de devenir son associé, celui-ci accepte.
Il ne leur reste plus qu'à trouver un nom. Quand tous les papiers sont réglés, ils mettent leur nouvelle chaussure sur le marché.
Elle se vend comme des petits pains.
Tinou et Mohammed deviennent très riches et sont très connus, ils viennent même de faire la une du journal local ...

Laure, 4^{e} P.

Prénom de la fille : Kimberley.
Prénom du garçon : Jason, frère de Kimberley.
Adresse : rue de la Chapelle, 75, 5750 Bertrix.
Année scolaire : 3ème maternelle et 1ère primaire.

Cela faisait longtemps que Kimberley et Jason voulaient aller à la fête foraine à Bertrix. Mais leurs parents ne voulaient pas parce qu'ils n'avaient pas assez d'argent. Cependant son père avait dit : "Si vous avez de belles notes à l'école, nous irons ensemble".
Comme ils ont eu de belles notes en classe, les voilà donc partis à la fête.
Sans attendre, ils grimpent sur les carrousels, ils rient et s'amusent comme des fous.

Audrey, 4e P

C'était en septembre 99, les vendanges avaient commencé en retard à cause du mauvais temps.
Pour la première fois, François va faire les vendanges avec son père.
Celui-ci s'appelle Marius et est vigneron à Tavel.
Aujourd'hui, c'est le grand jour et tous les deux montent dans le tracteur, acheté pour l'occasion. Ils sont fiers et heureux, ils partent rejoindre les autres vendangeurs.
Tous sont déjà sur le vignoble. Marius distribue le travail et les vendanges commencent sans problème.
Pendant ce temps, François reste là, fasciné, et observe le travail des ouvriers. Le temps passe. Tout à coup, Marius s'aperçoit qu'il a oublié son fils. Il l'appelle et s'excuse auprès de lui. Durant le reste de la journée, il lui explique le déroulement du travail.
Les trois jours prévus sont suffisants pour achever les vendanges.
Tout a été conduit à la coopérative.
Le dernier soir, une fête est organisée par la coopérative pour tous les ouvriers et les vignerons.
La bonne humeur règne et le vin coule à flots.

Gaetan, 4^{e} P.

3.	3-4 Prof / 3-4 TQual

Composer et défendre oralement la maquette d'une première et d'une quatrième de couverture dans le but d'amener d'autres jeunes à lire l'ouvrage

Remarque préliminaire

Le professeur invite les élèves à imaginer qu'ils travaillent dans une maison d'édition. Celle-ci souhaite rééditer quelques ouvrages de science-fiction. Les élèves sont invités à modifier les premières et quatrièmes de couverture de ces ouvrages. A cette fin, chacun élabore la maquette [23] de l'un d'entre eux.

Analyse de la procédure

1. Le professeur propose une liste de huit ouvrages, dont un recueil de nouvelles.
2. Il expose brièvement les thèmes de chaque ouvrage et résume le début de l'intrigue.
3. Pour exemplifier la tâche, le professeur se livre devant les élèves à une « modélisation » : il choisit celui des livres qui est le plus polysémique ; il propose et défend son propre projet de couverture.
4. Ce faisant, le professeur se livre à quelques remarques simples sur la typographie et l'esthétique de sa composition. Il montre aussi, par l'exemple, que sa propre prestation orale est construite selon un plan ordonné et qu'elle est respectueuse de certaines règles : débit, volume et ton de la voix, maintien, recours au non-verbal …
5. Le professeur fait observer les différentes indications écrites figurant sur la première et la quatrième de couverture : nom de l'auteur, titre, maison d'édition, collection, prière d'insérer, éventuellement notice biographique concernant l'auteur, résumé incitatif.

Analyse de la tâche

1. Chaque élève choisit un ouvrage parmi ceux proposés par le professeur et le lit. Les plus faibles sont autorisés à travailler sur le recueil de nouvelles. Ils n'en lisent que quelques-unes ou ils les lisent toutes. Un même livre doit être choisi par trois élèves au moins.

[23] Les services des sections infographies, arts plastiques, etc. (voire un travail interdisciplinaire) permettraient avantageusement de peaufiner et de finaliser le projet. Le recours à une banque de données d'images sur Internet facilite le travail des élèves les plus faibles en dessin.

2. Ils réalisent la maquette de la première de couverture du livre lu ; toutes les techniques sont permises : dessin, collage, photos, photocomposition, etc.
3. Ils réalisent la maquette de la quatrième de couverture. Ils rédigent un prière d'insérer sous la forme d'un court résumé du début de l'intrigue.
4. Ils présentent et défendent devant la classe la première et la quatrième , en mettant en évidence la (les) relation(s) entre elles.
5. Il est important que toutes les maquettes relatives à un même livre soient présentées et défendues successivement.
6. L'exercice d'argumentation que constitue cette défense concerne aussi bien chaque auteur de maquette que les autres élèves : en effet, ces derniers se livrent à une critique argumentée orale des projets qui leur sont soumis (critiques positives et négatives ; l'auteur du travail peut réfuter ces dernières).
7. Tout élève qui, à la suite de la discussion, souhaiterait revoir sa maquette avant de « l'envoyer à l'imprimerie » [24], dispose d'un délai de huit jours.

Bases d'évaluation

Pour la première de couverture

- Pertinence du rapport entre ce que l'élève a choisi de représenter et le contenu du livre.
- Créativité (composition de l'image ou du dessin, choix des couleurs, mise en page, etc.).
- Exhaustivité du paratexte (titre, nom de l'auteur, maison d'édition, collection, etc).
- Qualité de l'orthographe.
- Soin apporté au travail.

Pour la quatrième de couverture

- Objectivité du prière d'insérer.
- Qualité de la syntaxe.
- Qualité de l'orthographe.
- Soin apporté au travail.

Pour la défense orale

- Qualité de la présentation orale du projet (pertinence et exhaustivité du contenu, respect d'un plan).
- Qualité de l'argumentation et/ou de la contre-argumentation.
- Qualité de la prestation orale (élocution, maintien, etc.).

[24] Il est possible de finaliser réellement les productions des élèves en les adressant au site E-français.

A titre indicatif, voici ébauchés des niveaux de performance différents.

- Niveau modeste : afin de présenter oralement une première et une quatrième de couverture à ses camarades, l'élève se réfère à un corpus proposé par le professeur. Dans ce corpus se trouvent diverses photos susceptibles d'illustrer la nouvelle qu'il a lue, ainsi que divers résumés, plus ou moins adéquats, de ladite nouvelle.
- Niveau ambitieux : l'élève compose en toute indépendance la première et la quatrième.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Laisser s'exprimer son imagination dans des pratiques créatives.
- Rechercher et traiter l'information.
- Oser s'exprimer.
- Adapter la forme et le contenu du message au récepteur.
- Accepter le débat argumenté.
- S'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et les écouter.
- Proposer des solutions alternatives.
- Pratiquer la langue française avec clarté.
- Comprendre les signes de l'expression non verbale et leur effet sur la communication, être conscient de ses moyens pour la faciliter.
- Appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.

Rédiger, à la manière d'un auteur, un texte qui réponde à des contraintes d'écriture

Exemples de contraintes :

- réécrire une histoire en modifiant un champ lexical déterminé ;
- produire un écrit en respectant la structure logique et/ou grammaticale d'un texte d'auteur (voir également plus loin les annexes à la TP *Utiliser les techniques d'expression pour appréhender un texte poétique*).

Analyse de la procédure

La procédure peut varier en fonction du type de contrainte d'écriture imposée à l'élève. Voici, à titre d'exemple, la procédure suivie pour la contrainte "Réécrire une histoire en modifiant un champ lexical". Le travail peut être réalisé à partir d'une version, au choix, des *Exercices de style* de R. Queneau (99 versions de la même histoire).

Au 2e degré professionnel, on se référera par exemple à l'ouvrage de Yak RIVAIS, *Le métro mé pas tro*, L'Ecole des Loisirs, 1991. L'auteur y présente une série de sketches et de monologues, tous fondés sur un texte neutre (« Je prends le métro pour aller travailler. Dans la rame, des voyageurs sont assis ou debout. Des guitaristes chantent »). Il est possible de réécrire les histoires à partir d'un champ lexical imposé.

1. En vue de motiver les élèves, le professeur apporte quelques informations sur le caractère ludique des *Exercices de style*.
2. Il fait lire aux élèves la version retenue.
3. Les élèves racontent l'histoire oralement.
4. Ils justifient le choix du titre du texte. Ils montrent ainsi qu'ils ont bien repéré le champ lexical du texte d'auteur, prérequis essentiel à la tâche à réaliser.
5. Ils repèrent ensuite tous les mots et expressions relevant du champ lexical du texte de R. Queneau. Ils les expliquent et justifient leur relation à l'histoire racontée.
6. Le professeur invite les élèves à réécrire cette histoire en utilisant un champ lexical qui leur est familier (par exemple, celui de leur futur métier).

Analyse de la tâche

1. Les élèves établissent individuellement et par écrit une liste de mots, et si possible d'expressions, appartenant au champ lexical retenu par la classe.
2. Ils mettent en commun les résultats de leur première réflexion.
3. Ils poursuivent individuellement une recherche d'expressions dans des ouvrages de référence (dictionnaires, dictionnaires analogiques,...).
4. Ils rédigent ensuite leur texte .

Bases d'évaluation

- Respect du champ lexical retenu.
- Respect de l'histoire racontée par l'auteur.
- Richesse du champ lexical (mots et expressions) et pertinence de son emploi par rapport à l'histoire.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Laisser s'exprimer son imagination dans des pratiques créatives.
- Elargir son lexique.
- Elargir le langage commun par l'accès aux langages spécifiques.

Présenter un objet oralement ou par écrit

Remarques préliminaires

- La tâche décrite ci-dessous peut s'appliquer à des objets très divers : machines, appareils, produits propres à une spécialité technique, mais aussi itinéraires, animaux, régions, options scolaires…
- La présentation d'un objet aura d'autant plus de chances de motiver les élèves concernés qu'elle sera contextualisée, finalisée : si l'on décrit un objet technique dans la vie extrascolaire, c'est, par exemple, pour convaincre un interlocuteur de l'acheter ; si l'on présente ses options scolaires au sein d'une classe où cohabitent des élèves de sections diverses, c'est pour se faire connaître et reconnaître par les autres, assurer la cohésion de la classe.

Analyse de la tâche

1. Chaque élève détermine très précisément quel (aspect d'un) objet il décrira, à quelle(s) question(s) il tentera de répondre. Par exemple, il choisit de décrire une machine, un appareil, un produit en rapport avec sa spécialité et d'en expliquer le fonctionnement, le montage, l'utilité. [25]
2. Si c'est nécessaire, il se documente à propos de l'objet et de la (des) question(s). Il élimine les informations récoltées qui ne sont pas pertinentes à la recherche.

Activités de structuration

- Utiliser un index, une table des matières, un ouvrage de référence.
- Pratiquer les techniques de repérage, la lecture en diagonale, accroître sa vitesse de lecture.

3. Il classe et hiérarchise les informations retenues en vue d'organiser leur présentation.
4. Il met au point la présentation orale ou écrite.

[25] La plupart des textes produits combineront les structures descriptive et explicative. Rappelons que la structure descriptive consiste dans la présentation ordonnée des aspects d'un objet ou d'un être, de ses parties, de ses propriétés. Elle comporte donc un thème, des sous-thèmes, éventuellement des exemples. La structure explicative consiste dans la réponse ordonnée aux questions « comment » et « pourquoi » à propos d'un phénomène. Souvent, les deux structures cohabitent dans un même texte.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

- Assurer la cohérence d'un texte explicatif en recourant aux divers types de progression thématique (voir chapitre *Lecture*, « Connaissances textuelles »).
- Illustrer une description en recourant à des schémas, des graphiques, des dessins, des photos, des plans…
- Lier son énoncé en recourant à des organisateurs textuels : mots-liens, titre et intertitres, numérotation , division en paragraphes…

5. En cas de présentation orale, l'élève répond aux questions, aux demandes de précision émanant de ses condisciples ou du professeur.

Bases d'évaluation et niveaux de performance

Cette tâche peut être proposée dans toutes les classes des deuxième et troisième degrés technique et professionnel, mais le professeur adaptera le degré de difficulté au niveau moyen de la classe concernée. Ce degré de difficulté résultera d'au moins quatre variables.

1. La complexité de l'objet à présenter. Par exemple, le fonctionnement d'un tour est plus simple que celui d'une machine à commande numérique.
2. Le degré d'autonomie face à la tâche. Dans un premier temps, le professeur distribue une documentation ciblée (texte, graphique, plan, photo,…)[26] et indique les bases pertinentes de la présentation (par exemple, la taille, le poids, les matériaux utilisés…). Dans un deuxième temps, il guide l'élève vers des outils de référence (dictionnaire, encyclopédie, CD-rom, site Internet, documentation technique…) et l'aide à y repérer les bases pertinentes à la présentation. Dans une étape ultérieure, les élèves recherchent eux-mêmes l'information et ont intégré les bases de présentation.
3. Le niveau d'expertise du (des) destinataire(s). Si l'on adresse sa présentation à un expert dans la matière concernée, on ne pourra se permettre aucune imprécision, mais on ne sera pas contraint de recourir à des procédés de vulgarisation. A l'inverse, s'adresser à un profane en la matière implique sans doute moins de précision, mais davantage d'explications.
4. La forme de l'énoncé à produire. Il peut être oral ou écrit. Il peut varier en longueur (de la légende d'une photo en deux lignes au texte d'une page). Il peut aussi être de natures diverses : s'agit-il, par exemple, d'une liste de caractéristiques ou d'un texte suivi et cohérent ?

En guise d'exemples, voici deux niveaux de performance extrêmes.

- Un niveau de performance très modeste : l'élève présente oralement un objet qui lui est familier (par exemple une mobylette) à un condisciple qui dispose sur l'objet de connaissances équivalentes aux siennes. Son objectif est de

[26] Pour cela, il est souhaitable que le professeur de français travaille en collaboration avec un ou des collègues enseignant des cours techniques.

vendre cet objet à son interlocuteur. Il dispose pour cela d'un document décrivant les caractéristiques techniques de l'objet. Les bases d'évaluation de la performance seront les suivantes.

- ✓ Les caractéristiques de l'objet qui ont été retenues sont-elles pertinentes à l'intention poursuivie (la persuasion) ?
- ✓ Le ton, le rythme, le débit, le volume de la voix, les gestes et les mimiques servent-ils cette intention ?
- ✓ La présentation est-elle adaptée au niveau d'expertise du destinataire ?
- ✓ Le message est-il compréhensible ?

- Un niveau de performance ambitieux : l'élève, qui a mené seul sa recherche, présente par écrit un objet technique complexe (par exemple une machine à commande numérique) à un élève qui est censé ne rien en savoir. Ce texte, visant donc à l'information du destinataire, est complet et cohérent et est illustré de schémas, graphiques, photos… Les bases d'évaluation de la performance seront les suivantes.

  - ✓ Les caractéristiques de l'objet qui ont été retenues sont-elles pertinentes à l'intention poursuivie (l'information) ?
  - ✓ Les organisateurs textuels sont-ils de nature à faciliter la compréhension ?
  - ✓ La présentation est-elle adaptée au niveau d'expertise du destinataire ?
  - ✓ Le texte est-il illustré par des documents tels que graphiques ou schémas ?
  - ✓ La progression thématique, l'utilisation des anaphores sont-elles adéquates ?
  - ✓ Le texte est-il soigné et correct sur le plan orthographique ?
  - ✓ La division en paragraphes est-elle pertinente ?

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- ♦ Rechercher et traiter l'information, développer un esprit critique.
- ♦ Poser, se poser des questions.
- ♦ Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens, y compris les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- ♦ Choisir les sources, sélectionner les informations en fonction du projet.
- ♦ Intégrer ses acquis et les organiser.
- ♦ Traduire dans des langages différents : tableau, graphique, schéma, oral/écrit …
- ♦ Communiquer.
- ♦ Entrer en relation avec les autres (…).
- ♦ Pratiquer la langue française (…).Lire, écrire, écouter et parler dans des situations de communication variées (…).

6. **3-4-5-6-7 Prof / 3-4-5-6 Tqual**

Construire et rédiger une table des matières à partir de notes de cours

Analyse de la procédure

Pour faire prendre conscience de l'utilité et de l'efficacité relative d'une table des matières, le professeur propose diverses activités préparatoires à la tâche.

1. Il demande aux élèves de reclasser les notes non paginées, volontairement mélangées, d'un cours ou d'un syllabus.
2. Il leur demande de rechercher des informations précises dans un ouvrage dont la table aura été occultée.
3. Il leur fait comparer plusieurs tables des matières afin qu'ils dégagent par induction les principaux critères de qualité (relatifs au fond et à la forme) de ce type d'écrit :

   - hiérarchisation des données par distinction entre parties, chapitres, sections, sous-sections … ;
   - pertinence et concision du libellé des rubriques ;
   - mise en page claire ;
   - numérotation précise ;
   - contrastes typographiques ;
   - etc.

4. Il leur fait comparer les tables de quelques ouvrages techniques, et leur demande de désigner la meilleure par déduction (sur la base des caractéristiques citées ci-dessus).

Analyse de la tâche

1. Les élèves choisissent un cours dont les notes rendent souhaitable la réalisation d'une table des matières.
2. Ils rédigent celle-ci en mettant en œuvre les caractéristiques découvertes.
3. Ils présentent leur travail au professeur de français et, idéalement, au professeur de la discipline concernée.

Bases d'évaluation

- La table fait état, de manière fidèle, du contenu du cours : les rubriques sont

  ✓ en nombre suffisant ;
  ✓ à la fois concises et pertinentes par rapport aux parties du cours qu'elles désignent.

- Elle donne à voir la structure du cours en hiérarchisant les données en parties, chapitres, sections, sous-sections …

- A cette fin, elle use judicieusement de la mise en page, de la numérotation, des
- contrastes typographiques.

Suggestion d'auto-évaluation : sur la base de la table des matières rédigée par chacun, un test de recherche rapide de renseignements à travers le cours est réussi par la majorité de la classe.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

♦ Acquérir les processus qui permettent d'accéder au savoir, de le comprendre, de le critiquer, de le transformer.
♦ Se questionner sur ses connaissances, (…) ses manières d'apprendre (…).

7. 3-4-5-6-7 Prof / 3-4-5-6 Tqual

Manifester par écrit sa compréhension d'un texte à l'audition

Analyse de la procédure

1. Au deuxième degré, le professeur choisit un texte en rapport avec son cours ou avec l'actualité et, de toute façon, avec un centre d'intérêt des élèves. Au troisième degré, le choix du texte peut être laissé à un élève.
2. Au deuxième degré, le professeur aménage le texte de manière à en faciliter la compréhension à l'écoute. Il veille notamment :
   - à faire apparaître clairement l'intention dominante (informer ou persuader),
   - à expliquer les termes et les concepts difficiles,
   - à illustrer les informations par des exemples,
   - à lier son texte par des connecteurs.

   Au troisième degré, c'est un élève qui aménage le texte choisi.
3. Au deuxième degré, le professeur lit le texte une fois devant la classe, de manière expressive ; cette lecture ne dure pas plus de cinq minutes. Au troisième degré, l'élève lit son texte.

Analyse de la tâche

1. Durant l'exposé, les élèves du deuxième degré n'interviennent pas et ne prennent pas de notes. Au troisième degré, ils doivent prendre des notes (voir plus loin à ce sujet la TP *Prendre des notes à partir d'un exposé oral*).
2. A la fin de la lecture, ils reçoivent un questionnaire relativement court (la rédaction des réponses ne peut excéder un quart d'heure). Ce questionnaire porte sur la compréhension globale du message, l'intention dominante de l'auteur, la distinction entre les informations générales et les exemples, éventuellement l'implicite du texte et sa structure.
3. Si le texte a une structure argumentative, les élèves doivent repérer la thèse et des arguments ; s'il a une structure descriptive, le thème et les sous-thèmes.
4. Le professeur recourt à des questions ouvertes ou fermées (Q.C.M., vrai ou faux, appariement...), mais, dans ce dernier cas, il fait justifier brièvement la réponse choisie.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

- Distinguer, à la lecture d'abord, puis à l'écoute, des textes à structure argumentative de textes à structure descriptive.

- Orienter son écoute à l'aide de consignes préalables fournies par le professeur.
- Revoir ses réponses grâce à une seconde écoute du texte.
- Choisir parmi plusieurs résumés rédigés par le professeur celui qui est à la fois le plus fidèle et le plus complet.
- Repérer et corriger des erreurs dans un résumé rédigé par le professeur.
- Compléter un texte lacunaire rédigé par le professeur et portant sur l'essentiel du message.
- Repérer à l'audition les connecteurs qui expriment les notions de cause, conséquence, but, opposition, temps, lieu.
- Prendre des notes.

Bases d'évaluation

A l'écoute

- L'auditeur comprend l'idée générale du texte.
- Il reconnaît l'intention dominante de l'auteur (informer ou persuader).
- Il vérifie correctement la fidélité d'une reformulation.
- Il repère la thèse et des arguments d'un texte argumentatif.
- Il repère le thème et les sous-thèmes d'un texte descriptif.
- Il se souvient que telle information se trouve dans le texte, que telle autre ne s'y trouve pas.
- Il distingue les exemples des informations plus générales.

A l'écrit

- Il reformule fidèlement les informations.
- Il justifie ses réponses de façon cohérente.
- Il utilise correctement les mots du métalangage (*informer, persuader, thème et sous-thème, thèse et arguments, exemples…).*

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- ♦ Traduire dans des langages différents : (…) oral/écrit.
- ♦ Pratiquer la langue française :

  - ✓ pratiquer la langue avec clarté, en perfectionner l'usage dans les principales situations de communication,
  - ✓ élargir son lexique, appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible,
  - ✓ élargir le langage commun par l'accès aux langages spécifiques (disciplinaires ou professionnels).

8. **3-4-5-6-7 Prof / 3-4-5-6 Tqual**

Résumer un texte

Remarque préalable

Le mot « texte » est pris au sens le plus large : voir ci-dessous.
Il s'agit de résumer

1. pour soi-même, en vue, par exemple,

   - de faciliter la mémorisation dans la perspective d'une épreuve de restitution ;
   - de faciliter une prestation orale par recours à une fiche aide-mémoire ;

2. ou à l'intention d'un ou de plusieurs destinataire(s) qui n'a (n'ont) pas lu l'original, et qui a (ont) besoin d'en prendre connaissance par le truchement du résumé.

Analyse de la procédure

Pour aider les élèves à rédiger, de façon de plus en plus autonome, des résumés de plus en plus efficaces, les professeurs devraient s'efforcer de mettre en place un plan de formation qui couvre les quatre années des 2e et 3e degrés. Autrement dit :

1. Sur le total des productions écrites commandées aux élèves durant les quatre années en question, ils optent pour un nombre de résumés permettant le progrès effectif des élèves en cette matière.
2. Ils choisissent des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes.
3. Par le biais de ces textes, ils font exercer progressivement les compétences de lecture et d'écriture listées, et reprises dans la grille d'évaluation esquissée ci-dessous.

Analyse de la tâche

L' « activité résumante » prendra des formes différentes selon sa destination (voir ci-dessus « Remarque préalable ») et selon l'objet à traiter. D'une part, il peut s'agir d'un texte littéraire, ou non. D'autre part, la structure du texte à résumer peut être narrative, descriptive, argumentative, explicative. Enfin, les textes seront de longueurs variées, d'un paragraphe informatif à un syllabus de cours, en passant par un chapitre de manuel ou une nouvelle complète, par exemple.

Les compétences de lecture du texte à contracter et les compétences d'écriture du résumé, ainsi que les bases d'évaluation de ce dernier, seront donc différentes d'un cas à l'autre. On peut néanmoins donner la description générale suivante de l'activité (résumé non orienté par un questionnement magistral préalable) et de son évaluation.

Travail préalable (de lecture)

1. Supprimer (par ratures, s'il s'agit d'un texte court) les données répétées (synonymes, paraphrases).
2. Supprimer les données accessoires (détails, digressions).
3. Supprimer les développements (énumérations, exemples) au profit des idées générales explicites qu'ils développent.
4. Supprimer les développements au profit d'idées générales construites au fil de la lecture.
5. Sélectionner les données essentielles (par surlignement, par exemple), eu égard aux attentes (connues ou supposées) du (des) destinataire(s).

Ecriture du résumé

1. Comprimer les données retenues en remplaçant la formulation initiale par une formulation plus courte (une énumération par un terme générique ; une phrase par une nominalisation ou une expansion nominale).
2. Assurer la cohérence du résumé
   - en usant judicieusement de la ponctuation, des anaphores et des connecteurs ;
   - en distribuant le texte en paragraphes distincts ;
   - en y insérant éventuellement des intertitres.
3. Adopter une énonciation distanciée : l'élève, auteur du résumé, écrit à la troisième personne ; il évite de confondre son propre « je »
   - avec celui de l'auteur du texte à contracter ;
   - avec celui (ceux) des personnes ou personnages dont le(s) discours est (sont) éventuellement rapporté(s) dans ledit texte.
4. S'assurer que le résumé (réduction [27], dans une langue personnelle, d'un texte original) respecte la structure et le sens de ce dernier, et reste compréhensible par le(s) destinataire(s).
5. Assurer la correction linguistique du résumé et le soin de sa présentation.

Activités de structuration

- Compléter un résumé lacunaire (par recours au texte-source).

[27] La réduction peut s'opérer dans une proportion déterminée au préalable ; le résumé, par ex., ne pourra dépasser un certain nombre de lignes, voire de mots.

- Comparer plusieurs résumés en vue de désigner le meilleur (par recours au texte-source).
- Comparer des résumés effectués par des pairs.
- Comparer son propre résumé à celui du professeur.

Bases d'évaluation

- Les éléments marginaux du texte à contracter ne figurent pas dans le résumé.
- Les données essentielles y figurent.
- Ces dernières données sont contractées.
- Le résumé est cohérent.
- D'un point de vue énonciatif, il est distancié du texte original.
- Il est cependant fidèle à la teneur du texte en question.
- Il est intelligible : il permet au destinataire de se faire une idée claire de l'original.
- Il est lisible (bien présenté et linguistiquement correct).

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Sélectionner les informations en fonction du projet.
- Adapter la forme et le contenu du message au récepteur.
- Pratiquer la langue avec clarté.
- Acquérir les processus qui permettent d'accéder au savoir.

9. 3-4-5-6-7 Prof / 3-4-5-6 Tqual

Rédiger le compte rendu [28] d'un événement pour un destinataire qui ne l'a pas vécu, par exemple :

- un voyage
- une rencontre sportive
- un spectacle
- une conférence, un exposé, un cours
- un débat contradictoire

Analyse de la procédure

1. A l'occasion d'un événement vécu par la classe, dans l'école ou en dehors, le professeur demande à ses élèves de noter l'essentiel de cet événement, de façon à en rendre compte par écrit à un lecteur qui n'y a pas assisté.
2. Lorsqu'il a reçu les comptes rendus, il fait comparer oralement plusieurs textes écrits par des élèves sur les points suivants.

- Les textes sont-ils fidèles au contenu de l'événement [29] ?
- Les auteurs évoquent-t-ils le cadre spatio-temporel ?
- De quelle(s) manière(s) mettent-ils en ordre le réel ? Suivent-ils, par exemple, l'ordre chronologique ?
- Mettent-ils en rapport plusieurs éléments (similitude, complémentarité, opposition...) ?
- Citent-ils des extraits de discours ?
- Ecrivent-ils un texte suivi ou une liste ?
- S'effacent-ils partiellement ou totalement ? [30]

3. Cette comparaison permet au professeur de faire induire quelques caractéristiques du compte rendu.
4. Il repasse l'enregistrement éventuel, de manière à faire juger de la fidélité de quelques travaux et à mettre en question la qualité de la compréhension et/ou de la prise de notes.

---

[28] Par compte rendu, on entend un texte à visée informative destiné à une personne qui n'a pas (eu) accès à l'événement raconté. Le rapport est d'une autre nature : il a un caractère plus officiel ; son auteur vise essentiellement à conserver la trace d'un événement ; le destinataire est souvent une personne amenée à prendre une décision en connaissance de cause. Le procès-verbal est, lui, un texte officiel ; le terme s'applique à la relation d'une réunion, des débats d'une assemblée... On ne confondra pas non plus le compte rendu avec la critique, texte à visée fondamentalement persuasive. Quant au terme « résumé » (cf. tâche-problème *Résumer un texte,* p. 64), il s'applique à la réduction d'un texte écrit.

[29] Pour juger de la fidélité de certains comptes rendus, les élèves doivent avoir accès aux sources grâce à des enregistrements.

[30] Cet effacement n'est jamais total, puisque c'est l'auteur qui sélectionne les informations, les agence et les met en rapport.

5. Si l'étape précédente n'a pas suffi, le professeur soumet aux élèves un modèle de compte rendu, éventuellement rédigé par lui.
6. Il leur fait voir ou entendre (une partie d') un autre événement, du même ordre que le premier, et leur commande un compte rendu.
7. Il prévoit des **activités de structuration** qui permettront aux élèves de se familiariser peu à peu avec l'écriture du compte rendu, par exemple :

- la réponse à un questionnaire de compréhension ;
- la rédaction d'un compte rendu sur la base d'un plan ;
- le remplissage d'un compte rendu lacunaire ;
- la correction d'un compte rendu en partie erroné ;
- l'utilisation des connecteurs de temps, de comparaison, d'opposition ...

Analyse de la tâche

1. Les élèves prennent note de l'essentiel des informations.
2. Ils rendent compte de l'événement en respectant les caractéristiques du genre du compte rendu qu'ils ont induites précédemment.
3. Ils rédigent un texte bien structuré, en utilisant notamment des organisateurs textuels utiles au destinataire.

Bases d'évaluation

- Le texte rend-il compte fidèlement du déroulement de l'événement?
- Est-il complet ? Aucune information essentielle n'est-elle omise ?
- Le texte est-il organisé de telle manière qu'il facilite la compréhension du lecteur ?
- Est-il correct sur le plan linguistique ?

Exemples de niveaux de performances

Deuxième degré technique, deuxième et troisième degrés professionnels

On visera le niveau de performance suivant :

- l'événement sera d'un accès facile ;
- il sera plus visuel (événement sportif ou culturel) que verbal (conférence, débat) ;
- sa durée sera réduite;
- la densité de l'information sera réduite;
- le travail d'écriture sera guidé.

La télévision fournit une masse de reportages susceptibles de donner lieu à un compte rendu.

Troisième degré technique

Le niveau de performance sera plus élevé. Le compte rendu portera surtout sur des événements verbaux. En fin de cycle, les élèves devraient être capables de rédiger le compte rendu d'un débat contradictoire.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Choisir les sources, sélectionner les informations en fonction du projet.
- Découvrir les langages utilisés par les médias.
- Etre conscient du caractère relatif de l'information et estimer sa plausibilité.
- Pratiquer la langue française.

10.	3-4-5-6-7 Prof / 3-4-5-6 Tqual

Manifester par écrit sa compréhension d'un récit de fiction complet en répondant à un questionnaire

Analyse de la procédure

1. Le professeur choisit un récit en rapport avec les compétences à activer ou à réactiver. Il construit un questionnaire en rapport avec ces compétences.
2. Il aménage si nécessaire le texte (colonnes, lignes numérotées) de manière à réduire les difficultés liées à la forme.
3. Si le récit contient des termes difficiles, mais indispensables à la compréhension globale, le professeur privilégie l'émission d'hypothèses sur le sens du mot à partir du cotexte. L'élève confirmera ses hypothèses en ayant recours à un dictionnaire ou à un référentiel adapté. Le cas échéant, ces mots seront définis en bas de page.[31]
4. Le professeur distribue le questionnaire qui comprend des questions à réponse(s) fermées (de type vrai / faux, QCM ou à appariements…) et/ou des questions à réponses ouvertes, nécessitant une expression écrite (Qui ? Où ? Quand ? Dans quel but ? Pour quelle raison ? De quelle manière. ?…) [32] Les élèves seront amenés à justifier leurs réponses en se référant aux informations explicites et implicites contenues dans le récit.
5. Le questionnaire peut porter sur

- la matière, c'est-à-dire les données, le contenu de l'histoire :

  - ✓ le cadre spatio-temporel,
  - ✓ l'identité des personnages, leurs rôles et leurs caractéristiques pertinentes (traits physiques, traits psychologiques et sociologiques…),
  - ✓ les étapes du schéma narratif,
  - ✓ l'intention dominante de l'auteur ;

- la manière, c'est-à-dire les procédés d'écriture employés dans le récit et leurs effets sur le lecteur [33] :

  - ✓ l'identité du narrateur et le point de vue,
  - ✓ la chronologie des faits et ses bouleversements dans le récit (anticipation, rétrospection, ellipse),
  - ✓ les différentes cadences narratifs (l'ellipse, la pause),

[31] Dans le cas d'un récit long, la définition de mots s'applique moins : la compréhension globale est privilégiée.

[32] Il n'est pas toujours possible de répondre à toutes les questions et il n'est pas toujours indispensable de les poser toutes pour mesurer une bonne compréhension des faits.

[33] Les notions seront étudiées au cours du degré et auront fait l'objet d'exercices d'entraînement et d'activités de structuration.

- ✓ les différents procédés stylistiques (personnification, comparaison, métaphore, utilisation d'un champ lexical),
- ✓ les différents types de structures (narrative, descriptive, dialoguée) et des systèmes temporels qui leur sont propres,
- ✓ les anaphores ou procédés de reprise de l'information (répétitions, substitutions lexicales et grammaticales).

Analyse de la tâche

Les élèves répondent au questionnaire en construisant, pour les questions à réponses ouvertes, des phrases grammaticales et sémantiques.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

- Les exercices d'entraînement et les activités de structuration porteront sur des séquences narratives plus courtes (incipit, conte, nouvelle, …).
- Pour les exercices d'entraînement, les questionnaires porteront sur un seul aspect de la matière (cadre spatio-temporel, rôle des personnages, intention dominante,…) alors que les activités de structuration, plus complexes, aborderont différents aspects.
- Pour se préparer à la performance finale, les élèves seront amenés à identifier (exercices d'entraînement dans des phrases isolées), à dégager et à justifier (activités de structuration dans des textes courts) la pertinence de différents procédés tels que l'ellipse, la pause, la personnification, la comparaison, la métaphore,…

Projets et prolongements possibles

- approche d'un genre littéraire et relevé des traits génériques ;
- présentation de l'histoire sous forme apéritive à ses pairs ;
- accueil d'un(e) écrivain(e).

Bases d'évaluation

La "matière"
(le contenu de l'histoire)

- Les élèves dégagent-ils le cadre spatio-temporel ?
- Distinguent-ils l'auteur, le narrateur et le(s) personnage(s) ?
- Identifient-ils les personnages, relèvent-ils leur rôle et leurs caractéristiques pertinentes (traits physiques, psychologiques et sociologiques) ?
- Les élèves repèrent-ils les étapes du schéma narratif ou reconstituent-ils le schéma actanciel ?
- Relèvent-ils l'intention dominante du texte et une (des) intentions secondaire(s) éventuelle(s) ?

La manière

(les procédés d'écriture employés dans le récit et leurs effets sur le lecteur)

- Les élèves reconstituent-ils la chronologie des faits ?
- Relèvent-ils les éventuels bouleversements de cette chronologie (anticipation, rétrospection) ?
- Perçoivent-ils le système temporel du récit (narration et dialogue) ?
- Distinguent-ils les différentes cadences narratives ?
- Relèvent-ils les procédés stylistiques (personnification, comparaison, métaphore) ?
- Repèrent-ils les anaphores et les procédés de reprise de l'information (répétition, substituts lexicaux et grammaticaux) ?
- Emettent-ils des hypothèses pertinentes quant à l'effet des procédés qu'ils ont relevés (effets sur le récit et sur le lecteur) ? Les vérifient-ils ?
- Dans le cadre d'un questionnement ouvert, les élèves justifient-ils leurs réponses de manière cohérente et correcte ?

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Poser, se poser des questions.
- Réinvestir leurs acquis dans une situation-problème nouvelle.
- Pratiquer la langue française.

11. 4-5-6-7 Prof / 4-5-6 Tqual

Rédiger une lettre persuasive

Remarque préliminaire

La rédaction d'une lettre persuasive est une activité particulièrement intéressante pour les élèves des sections techniques et professionnelles si elle appelle réellement une réponse de la part de son destinataire et n'est pas considérée comme un simple exercice scolaire d'argumentation. Le professeur cherchera donc avant tout à démontrer l'aspect utilitaire de ce type d'écrit. Il peut par exemple suggérer la composition d'une missive adressée

- au chef d'établissement dans le but d'obtenir l'ouverture d'un local pour les classes du troisième degré ou les autorisations nécessaires à l'organisation d'un voyage scolaire ;
- au bourgmestre pour lui suggérer une mesure d'intérêt général (nécessité d'un casse-vitesse aux abords de l'école, présence d'un policier, ...) ;
- etc.

Analyse de la procédure

1. Le professeur rassemble ou fait rassembler par les élèves un corpus de lettres[34] persuasives dans le but de les analyser (lettre publicitaire de Touring-Secours, sollicitations bancaires, prospectus de Greenpeace, de Belgacom, ...).
2. Il fait relever dans ce corpus les techniques et marqueurs propres à la persuasion, parmi lesquels on peut trouver :

    - l'implication du destinataire ;
    - la prise en compte de son statut social et/ou culturel ;
    - la classification, l'ordre des arguments (par exemple du moins convaincant au plus convaincant) ;
    - les différents types d'arguments ;
    - la concession ;
    - la question oratoire ;
    - certains procédés typographiques ;
    - la mise en page ;
    - le type de formule finale ;
    - etc.

[34] L'observation ou le rappel des règles de composition formelle d'une lettre peuvent bien entendu faire l'objet d'exercices d'entraînement et d'activités de structuration préparatoires à la tâche proposée.

Analyse de la tâche

1. En groupes, les élèves rédigent la thèse et les différents arguments à adresser au destinataire.
2. Après avoir désigné un rapporteur, chaque groupe communique ses arguments à la classe.
3. Les arguments les plus efficaces sont listés.
4. Chaque groupe rédige le brouillon d'une lettre en veillant à y intégrer des techniques et des marqueurs propres à la persuasion [35].
5. Une copie des différents travaux est communiquée à chaque élève.
6. Les élèves choisissent la lettre la plus efficace ou synthétisent les différents travaux.

Bases d'évaluation

- L'intention persuasive est manifeste : la lettre est susceptible de convaincre son destinataire et de l'impliquer réellement.
- La thèse est exprimée clairement.
- Le choix des arguments est pertinent par rapport à la thèse défendue.
- Le texte est organisé en paragraphes correspondant aux arguments.
- Les arguments sont reliés entre eux par des relations logiques ou des signes de ponctuation adéquats.
- Différentes techniques persuasives sont utilisées.
- Les règles de composition formelle d'une lettre sont respectées.
- La structure des phrases est correcte.
- L'orthographe est correcte.
- La présentation est soignée.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Pouvoir conduire un raisonnement logique jusqu'à une conclusion argumentée.
- Adapter la forme et le contenu du message au récepteur (destinataire).
- Accepter le débat argumenté.
- Travailler en équipe, collaborer en vue de la réalisation d'un projet.
- Reconnaître l'importance de l'apport de chacun au sein d'un groupe.
- Pratiquer la langue française avec clarté.
- Appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.

[35] Des activités de structuration ou des exercices d'entraînement seront à nouveau proposés en fonction des lacunes avérées des élèves.

Adaptation de la tâche pour une 4e TQ ou une 4e P

A ce niveau d'enseignement, en phase d'apprentissage, on peut opter pour une lettre collective dont l'objet mobilise la majorité des élèves, mais la lettre finale doit s'appuyer sur l'observation de productions individuelles préparatoires évaluées de manière formative. L'idéal est que cette lettre collective qui vise un intérêt commun soit effectivement envoyée à son destinataire.

Ultérieurement, les élèves rédigeront des lettres individuelles dont ils choisiront le sujet et le destinataire et qui pourront être évaluées de manière formative et certificative.

Analyse de la procédure

1. Le professeur demande aux élèves de choisir, parmi une série d'exemples proposés par la classe, une situation de communication qui les implique.
2. Il fait lister toute une série d'arguments en rapport avec la situation de communication choisie : ces arguments sont ordonnés en fonction de leur priorité et des relations qu'ils entretiennent entre eux.
3. Il corrige de manière formative les premiers jets des élèves et en fait observer quelques-uns.
4. Ensuite, il propose quelques exemples de lettres persuasives pour faire observer :

    - la manière dont sont pris en compte le destinataire et son statut social,
    - l'énonciation de la thèse,
    - le choix et l'ordre des arguments,
    - la cohérence de l'enchaînement des idées,
    - la répartition du texte en paragraphes,
    - l'utilisation des mots de liaison pour introduire les paragraphes et pour relier entre elles les idées,
    - la formule finale,
    - la présentation et la mise en page.

5. Il donne des consignes précises en vue de l'écriture de la lettre collective.
6. Il anime la rédaction de la lettre collective progressivement élaborée au tableau ou par le biais d'un rétroprojecteur..

Analyse de la tâche

1. Les élèves, seuls ou en équipes de trois, proposent une série d'exemples de situation de communication proches de leurs préoccupations dans lesquelles la rédaction d'une lettre persuasive pourrait se concevoir.
2. Ils en choisissent une correspondant à un sujet qui intéresse la majorité de la classe.

3. Ils rédigent individuellement un premier jet : celui-ci est ensuite lu par le professeur qui en retire une évaluation formative assortie de conseils d'amélioration (Cf. bases d'évaluation).
4. Après avoir observé quelques productions d'élèves, puis l'un ou l'autre exemples de lettres bien rédigées, ils participent à l'élaboration de la lettre collective. Le texte est rédigé phrase après phrase soit à partir d'extraits empruntés aux premiers jets réalisés par les élèves, soit à partir de propositions formulées par les élèves, soit en combinant les deux. Au fur et à mesure de l'élaboration du texte, les élèves disposent d'un tableau de mots de liaison utilisés pour l'argumentation (Cf. un exemple de tableau en annexe), et c'est par essais et erreurs qu'ils trouvent les plus adéquats (Cf. un exemple de lettre réalisée en annexe).
   N.B. Un projet de lettre peut aussi être rédigé par chaque élève ou par équipe de deux avant la lettre collective : dans ce cas, c'est à partir de l'observation de ces textes que s'élabore la lettre collective.
5. La lettre est recopiée par les élèves ou transcrite sur traitement de texte.

Bases d'évaluation

Evaluation formative du premier jet

- Le texte est présenté sous forme de lettre (caractéristiques essentielles présentes : date, en-tête, formule finale et signature du scripteur).
- L'intention persuasive est manifeste.
- La thèse est exprimée.
- La lettre comporte quelques arguments (au moins deux) destinés à persuader le destinataire.
- La lettre prend en compte le destinataire.

N.B. Les aspects linguistiques en tant que tels ne sont pas évalués lors du premier jet qui doit essentiellement servir de base à l'élaboration du contenu de la lettre collective.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Oser s'exprimer.
- Pouvoir conduire un raisonnement logique jusqu'à une conclusion argumentée.
- S'adresser aux autres sans agressivité.
- Adapter la forme et le contenu du message au récepteur.
- Pratiquer la langue avec clarté, en perfectionner l'usage dans les principales situations de communication.
- Appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.
- Ecrire dans une situation de communication précise (avec l'intention de persuader le destinataire).

Annexe 1

Mots-liens ou expressions qui peuvent servir
soit à enchaîner des paragraphes,
soit à relier des phrases ou des propositions à l'intérieur des phrases.

	Conjonctions de coordination, ou adverbes coordonnants, locutions adverbiales, etc.	Conjonctions et locutions conjonctives de subordination
Ils marquent les étapes d'un raisonnement et conviennent bien pour enchaîner les paragraphes et/ou pour passer d'un argument à l'autre à l'intérieur d'un paragraphe.	d'abord / tout d'abord, ensuite, enfin, et, de plus, en outre, par ailleurs, d'une part, d'autre part, en premier lieu… premièrement…	
Ils marquent la cause, introduisent une raison, une explication.	car, en effet, c'est-à-dire en fait	parce que, comme, puisque, étant donné que, vu que, sous prétexte que, d'autant plus que
Ils marquent la conséquence, introduisent un enchaînement du raisonnement.	donc, aussi, c'est pourquoi, dès lors, par conséquent, de ce fait	si bien que, de sorte que, au point que, si…que, tellement…que
Ils opposent des idées, permettent d'émettre des réserves.	mais, par contre, en revanche, cependant, or, pourtant, toutefois, néanmoins, certes, en fait…mais	alors que, tandis que, bien que, quoique, quel…que ,quoi …que, encore que, même si
Ils comparent des idées.		comme, de même que
Ils introduisent la thèse en fin d'argumentation.	en conclusion, finalement, en fin de compte…	
Ils introduisent des exemples.	par exemple, ainsi	

N.B. Le recours au double point est fréquent pour annoncer une explication, un enchaînement du raisonnement ou même un exemple.

Annexe 2

Un exemple de lettre collective réalisée en 4eP

Athus, le 15 octobre 2000

Monsieur le Préfet,

Elèves de la classe de 4 PSSA, nous nous permettons, en toute amitié, de vous adresser une demande à propos du placement des élèves au restaurant scolaire.

Tout d'abord, sachez que nous comprenons les raisons de l'organisation actuelle car les places doivent être occupées rapidement et dans l'ordre.

Cependant, serait-ce trop espérer de permettre aux élèves du cycle supérieur (à partir de la 4e) de se placer entre amis, tout en veillant à remplir les tables.

En effet, le temps de midi est le moment privilégié pour discuter librement entre ami(e)s.; de ce fait, l'ambiance sera meilleure et cela provoquera moins de disputes et de rouspétances.

Ainsi, plus d'élèves seront incités à manger à l'école au lieu d'être tentés de sortir en ville. Ce supplément de repas apportera plus d'argent et, peut-être, un emploi supplémentaire à la cuisine.

Dans ce sens, nous pensons aussi aux éducateurs qui nous semblent sur les nerfs. Une ambiance plus amicale entre élèves et éducateurs diminuera leur tension et rendra leur travail plus agréable.

Par ailleurs, trouvez-vous normal que tous les élèves du cycle supérieur soient placés comme les plus petits? Nous, nous pensons être capables d'occuper, calmement et dans l'ordre, toutes les places : il faudrait commencer par faire entrer les plus jeunes pour que les « grands » aient le temps de se grouper par huit.

Nous vous remercions, Monsieur le Préfet, de prendre en considération notre demande et d'avoir consacré de votre temps à lire notre lettre.

Nous vous signalons qu'une copie de cette lettre a été envoyée à Mme le Proviseur, Mme la présidente de l'association des parents et aux délégués des élèves au sein du comité de participation. Ainsi ces personnes seront au courant de notre proposition si vous leur en parlez.

Nous vous prions de recevoir, Monsieur le Préfet, l'expression de nos sentiments respectueux.

Signature de tous les élèves de la classe

12. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Participer à un débat en tant qu'animateur ou intervenant

Analyse de la procédure

1. Au début de l'année, le professeur fait visionner un extrait significatif d'un débat télévisé (dans le genre de « L'écran-témoin »), dont le sujet est à la portée des élèves ; idéalement, il peut aussi proposer un débat d'élèves réussi filmé en classe les années précédentes. Il fait observer les différents rôles des participants, la gestion du temps (et éventuellement de l'espace) par l'animateur, la gestion des diverses interventions et interactions (y compris le respect des règles de politesse et certaines manifestations d'attitudes positives : écouter l'autre, marquer son intérêt, son approbation ou sa désapprobation par des réactions verbales et non verbales…).
2. Cette observation débouche sur une synthèse de consignes et de conseils.
3. N.B. Dans certaines classes, il peut être opportun de fixer au préalable des critères d'observation, notamment par le biais de mots-clés.
4. En concertation avec la classe, le professeur établit une liste de sujets de débats proches des préoccupations des élèves : les rôles (voir exemple ci-dessous) sont répartis en fonction du sujet et des affinités de chacun.
5. Il conseille les élèves dans leur recherche de documentation, soit auprès de personnes-ressources, soit via l'Internet (à condition que les élèves y aient été préparés).
6. Il veille à une répartition judicieuse et équilibrée des rôles à tenir dans les différents débats : le même élève peut intervenir une fois comme animateur, d'autres fois comme participant.
7. Il met au point, avec les élèves, les attributions de chacun (Cf. analyse de la tâche).
8. Il désigne des témoins privilégiés chargés d'observer le comportement de chaque participant pendant le débat.
9. Il propose et/ou établit avec la classe une grille de critères d'appréciation portant sur une série d'aspects (le contenu et les particularités des interventions de chacun, les réactions des participants, la manière dont ils assument leur rôle, etc).
10. Il mène après le débat une discussion critique et fait une synthèse des principales observations dont la classe tiendra compte lors des débats suivants.

Analyse de la tâche

1. Dans la liste établie en concertation, les élèves choisissent, par équipes de 6 à 8, les sujets qu'ils vont préparer et ils se répartissent les rôles :

- l'animateur aura pour tâche de planifier le déroulement du débat et de le mener en posant les questions appropriées permettant de cerner les différents aspects du sujet ;

- chaque intervenant jouera un rôle-clé correspondant à un intervenant essentiel dans le cadre du sujet débattu et il participera en fonction de ce rôle (par exemple, dans un débat concernant l'anorexie, voici quelques intervenants possibles : une adolescente qui a souffert d'anorexie, une maman d'anorexique, un médecin, un psychologue, une adepte de régimes, un directeur de journal de mode, etc.).

N.B. Dans certaines classes, le professeur peut décharger l'animateur d'une partie de ses responsabilités en désignant, par exemple, un « gardien du temps » qui veille au respect de la durée de prise de parole de chacun.

2. Les élèves se documentent et recherchent les informations nécessaires à leurs interventions (bibliothèque, Internet, personnes-ressources…).
3. L'animateur planifie le déroulement du débat en prévoyant les questions à poser aux participants.
4. Une préparation informelle peut avoir lieu entre l'animateur et les participants, le premier orientant les autres en évoquant le genre de questions qu'il prévoit : il importe néanmoins que les participants n'étudient pas par coeur des contenus de réponses.
5. Pendant le débat, seul, l'animateur dispose de notes ou d'un aide-mémoire.
6. Chaque intervenant joue son rôle en répondant aux questions de l'animateur, en interpellant éventuellement un autre intervenant ou en rétorquant à son discours.
7. Des observateurs privilégiés ont été désignés pour donner leurs impressions et faire leurs remarques à propos de chaque participant (en utilisant à cet effet la grille d'appréciation).
8. Au 3^{e} degré TQual et Prof. Emplois de bureau, on peut également prévoir un ou deux secrétaires pour prendre des notes en vue d'une éventuelle préparation de la synthèse du débat.
9. Après le débat, les observateurs font part de leur avis critique.
10. Au moment de la partie critique, les participants au débat peuvent répondre aux critiques formulées, apporter des explications concernant la façon dont ils ont préparé leurs interventions, exprimer leurs impressions personnelles.
11. Une discussion en classe fait intervenir les autres élèves qui ajoutent éventuellement d'autres remarques.

Bases d'évaluation

L'animateur

- Recherche d'informations (préparation).
- Présentation physique (attitude corporelle).
- Audibilité.
- Rigueur de l'organisation.
- Rapport avec autrui (vouvoiement).
- Richesse du questionnaire.
- Valeur de l'introduction.

- Valeur de la conclusion.
- Correction de la langue.

Les intervenants

- Recherche d'informations (préparation).
- Présentation physique (attitude corporelle).
- Audibilité.
- Vraisemblance du rôle (incarnation).
- Rapport avec autrui.
- Qualité des interventions (notamment spontanées)et valeur de l'argumentation.
- Correction de la langue.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- ♦ Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens, y compris les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- ♦ Choisir les sources, présenter les informations en fonction du sujet.
- ♦ Réinvestir les acquis dans une situation-problème nouvelle.
- ♦ Entrer en relation avec les autres :

  - ✓ recourir au débat argumenté,
  - ✓ apprendre le sens de la nuance, se méfier des attitudes manichéistes,
  - ✓ accepter la négociation comme valeur.

- ♦ Pratiquer la langue française.

13. **4-5-6-7 Prof / 4-5-6 Tqual**

Réaliser et présenter une publicité (sous forme de feuillet ou de dépliant) en rapport avec le métier

Analyse de la procédure

1. Dans un premier temps, le professeur fait observer sur pièces les caractéristiques essentielles qui rendent un slogan efficace (image, interpellation du client potentiel, choix des termes, rimes, allitérations, calembours …), en vue d'en faire produire de semblables par les élèves.
2. Ensuite, il donne à lire et à analyser un large choix de publicités où le texte occupe une place déterminante. Ces publicités sont rassemblées par le professeur et les élèves.
3. L'on procède au repérage des composantes d'une publicité et l'on discute leur efficacité relative, eu égard au destinataire ciblé :

   - le genre du texte (conte, lettre, …) est-il « porteur » ?
   - le rapport établi avec le destinataire favorise-t-il la communication ?
   - les informations pratiques (produits, prix, adresse …) sont-elles mises en évidence ?
   - les arguments sont-ils valides ?
   - si l'auteur joue sur l'implicite, son jeu est-il compréhensible par le destinataire?
   - les titres et intertitres sont-ils accrocheurs ?
   - le slogan est-il percutant ?
   - la mise en page est-elle inventive ? quelle est la qualité du support ? la typographie est-elle soignée ?

4. Sur la base de cette discussion, l'on procède au classement (de la meilleure à la moins bonne) des publicités.

Analyse de la tâche

(On suggère qu'au 2e degré, l'on s'arrête à la confection d'un slogan, et qu'au 3e, on passe à une activité plus complexe en ce qu'elle implique l'élaboration d'un texte long).

Chaque élève est invité

1. à concevoir une publicité en rapport avec son futur métier ;
2. à planifier son activité en énonçant clairement ses intentions ;
3. à énoncer le(s) procédé(s) qu'il a choisi d'utiliser pour convaincre ;
4. à rédiger cette publicité en mettant en œuvre les caractéristiques découvertes lors de l'observation qui a précédé.

Bases d'évaluation

- La publicité attire l'attention du client potentiel.
- Elle est susceptible de persuader (choix du genre, rapport au destinataire, qualité de l'argumentation, …).
- A cette fin, elle use à bon escient des potentialités du slogan, de la mise en page, de la typographie …
- Elle offre les renseignements pratiques indispensables.
- L'orthographe est correcte.

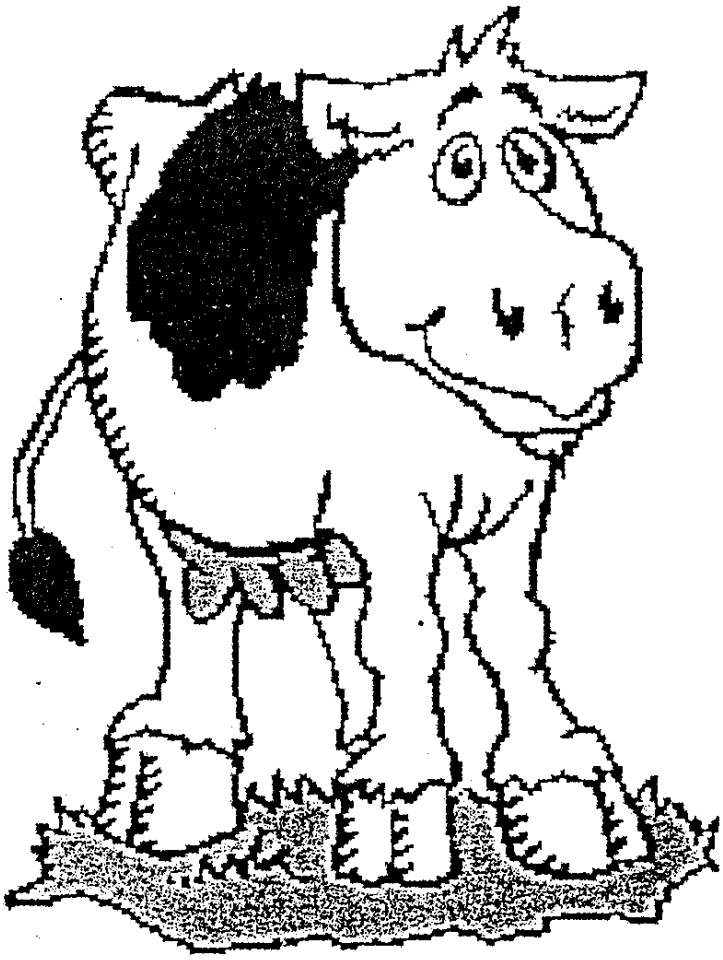
Principales compétences visées (*Référentiel* p. 11-12)

- Poser, se poser des questions.
- Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens.
- Prendre conscience de la complexité des messages véhiculés par les médias.

Exemples de performance en annexe.

BOUCHERIE – CHARCUTERIE – TRAITEUR

Aristide GROS



Ouvert 6 jours / 7

De 08h00 à 18h30

Fermé le lundi

Entre vous et nous

Vous désirez une viande de qualité,
Un service chaleureux et rapide,
De nombreux produits, divers et artisanaux

Vous trouverez tout cela à la Boucherie

Aristide GROSOS

Rue de la Clé, 13
60310 DESCHAMPS

Nous prenons les commandes et livrons à domicile
Pour cela, téléphonez au numéro suivant :
08/60.07.17

SERVICE TRAITEUR

Vous désirez organiser
Une fête, un mariage, une communion, un baptême
Tout cela est possible sur réservation.

Une salle de ± 600 personnes est disponible 6 jours/7
FERME LE LUNDI

P.S. : Nous vous attendons et merci d’avance

14. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Prendre des notes à partir d'un exposé oral (texte dit ou lu par le professeur, enregistrement audiovisuel, conférence...) dans le but de le résumer

Analyse de la procédure

1. Le professeur veille à programmer un apprentissage progressif en choisissant des textes aux caractéristiques suivantes :

- du plus court au plus long,
- du plus délayé au plus dense en informations,
- du plus structuré au plus inorganisé,
- de celui qui exige peu de connaissances antérieures de l'auditeur à celui qui en exige beaucoup,
- de celui qui présente une structure homogène (descriptive, explicative, narrative, argumentative) à celui qui présente plusieurs séquences de structures différentes.

2. Il prévoit une trace écrite ou enregistrée de l'exposé, de manière à pouvoir la confronter avec le texte de la prise de notes.
3. Il donne à ses élèves la consigne de prendre des notes telles qu'ils pourront fournir un résumé fidèle et complet de l'exposé à un tiers qui ne l'a pas entendu.
4. S'il dit ou lit lui-même l'exposé, il adopte un ton et un rythme en rapport avec les compétences de ses élèves. Dans ce cas, comme dans celui d'un enregistrement, il envisage, dans un premier temps, plusieurs auditions. Toutefois, il vise en finale une performance analogue à celle qui est demandée dans la vie extrascolaire : les élèves prennent note d'un exposé dont ils n'entendent qu'un seul passage et dont le rythme est « socialement habituel ».
5. Il rédige un questionnaire portant sur les informations essentielles de l'exposé. Si le résumé trouve un vrai destinataire en dehors de la classe, celui-ci répondra (tentera de répondre) aux questions en utilisant le résumé. Si le destinataire est fictif, c'est chaque preneur de notes qui répondra (tentera de répondre). Dans ce dernier cas, pour éviter que les élèves ne se fient qu'à leur mémoire immédiate, le professeur laissera s'écouler au moins une semaine entre la prise de notes et la remise du questionnaire.

Analyse de la tâche

1. Les élèves prennent note de l'exposé sans avoir reçu d'apprentissage préalable.[36]
2. Ils retravaillent leurs notes de manière à faire apparaître leur structure.
3. Sur la base de leurs notes, ils résument l'exposé à destination d'un tiers qui ne l'a pas entendu.[37]
4. Le questionnaire est alors soumis soit au destinataire, soit à l'auteur de la prise de notes. Dans l'un et l'autre cas, le preneur de notes évalue son travail : la réponse aux questions se trouve-t-elle bien dans son résumé ?
5. Le preneur de notes retourne à la trace (écrite ou enregistrée) conservée par le professeur pour juger de la fidélité de son résumé. Il y corrige les erreurs et les imprécisions.
6. Reste à savoir ce qui, dans la prise de notes, a pu faire difficulté aux élèves. Un retour aux notes est donc nécessaire pour entamer une remédiation éventuelle sur l'un ou l'autre des points suivants :

- la vitesse de l'écriture : entraînement à l'utilisation des abréviations, symboles... ;
- la structuration des notes : activités sur les types de plan, sur la hiérarchisation des informations (général *vs* exemple, thèse *vs* argument), sur l'emploi des connecteurs, ... ;
- la fidélité de la prise de notes : activités sur la transcription du langage mathématique (=, +, <, >,...) en langage verbal et vice-versa, exercices sur la distinction entre expression d'opinion et expression de faits ...

Bases d'évaluation

De la prise de notes

- Les notes sont fidèles au texte de l'exposé : elles contiennent les informations essentielles de celui-ci.
- Elles sont structurées clairement. La hiérarchie des informations est celle du texte de l'exposé.
- La mise en page et/ou l'articulation logique (par des connecteurs ou des symboles) font apparaître clairement cette hiérarchie.
- Le preneur de notes distingue les généralités des exemples, la thèse des arguments.
- Le preneur de notes distingue les énoncés de faits et les énoncés d'opinions.
- Les nuances et modalisations *(peut-être, sans doute, il me semble que*...) sont conservées.
- Les symboles utilisés transcrivent fidèlement le langage verbal.

[36] Une variante de ce dispositif consiste à proposer des activités préalables à cette tâche.
[37] Ce tiers peut être fictif, mais il vaut mieux qu'il soit réel : une collaboration avec une autre classe du professeur ou avec d'autres (groupes de) personnes est alors nécessaire.

Du résumé

- Le texte est neutre (l'implication de l'auteur du résumé est nulle).
- Il est structuré clairement en vue de faciliter le travail de compréhension du lecteur (découpage en paragraphes, éventuellement introduction-annonce et/ou conclusion-résumé, usage de connecteurs...).
- Il reproduit fidèlement le plan de l'exposé.
- Il contient les idées essentielles de l'exposé.
- Il transcrit fidèlement celles-ci.
- Le texte est linguistiquement correct.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Rechercher et traiter l'information, développer un esprit critique.
- Sélectionner les informations en fonction du projet.
- Entrer en relation avec les autres (adapter la forme et le contenu du message au récepteur).
- Pratiquer la langue française (…).
- Apprendre à apprendre (acquérir les processus qui permettent d'accéder au savoir, de le comprendre, de le critiquer, de le transformer).

15. **5-6-7 Prof / 5-6 TQual**

Rédiger un écrit technique : une « procédure » [38]

Analyse de la procédure [39]

Le professeur aide les élèves à construire leur grille personnelle de critères d'une procédure qui soit opérationnelle.

1. Il sollicite les représentations préalables, chacun étant invité à répondre (brièvement et par écrit) aux questions suivantes : « Selon toi, qu'est-ce qu'une procédure ? A quoi sert une procédure ? A qui est-elle destinée ? Comment t'y prendrais-tu pour rédiger une procédure : quelles seraient les caractéristiques de ton texte ? »
2. Il demande aux élèves d'échanger leurs réponses à ces questions, et, sous sa guidance, chacun complète éventuellement ses propres réponses.
3. Afin d'affiner les grilles de critères individuelles, le professeur demande à la classe (divisée en groupes) d'observer quelques textes authentiques et, sur cette base, l'on complète à nouveau les grilles individuelles de critères.

Variante méthodologique

En fonction du climat de sa classe, du profil d'apprentissage de ses élèves ou de sa propre sensibilité pédagogique, le professeur peut bien sûr procéder autrement.

1. Sans nommer le type d'écrit, il fait d'abord observer par ses élèves des textes authentiques. Sur la base de cette observation, il fait nommer (ou, au besoin, nomme lui-même) la « procédure ». Avec la classe, il en construit une définition.
2. Il demande ensuite aux élèves de mettre en œuvre concrètement, en tout ou en partie, l'une ou l'autre des procédures distribuées au départ. Chacun énonce les difficultés rencontrées (qui ont entravé la réalisation correcte de l'objet à produire) et/ou les qualités du texte (qui ont facilité l'exécution) : schéma clair /confus, légende explicite / obscure,

[38] Une procédure, c'est, d'une part, un enchaînement d'opérations élémentaires, effectuées dans une même séquence de temps, afin d'obtenir un produit répondant à un besoin déterminé. C'est, d'autre part, un texte qui explicite qui fait quoi, où, quand, comment et à quelle fin.
En fait d'écrits techniques, on peut citer, outre la procédure, la présentation d'un projet, la fiche technique, le manuel d'utilisation, le mode d'emploi, le rapport d'incident, etc. La procédure se différencie du mode d'emploi en ce qu'elle est un processus aboutissant à la fabrication d'un produit, alors que le mode d'emploi décrit le bon usage d'un appareil existant.
La présente TP s'inspire directement de la Recherche AGERS *Rédaction technique au secondaire*, menée par Régine DENOOZ, Ariane BAYE et Sabine VANHULLE (SPE de l'Ulg).

[39] Ne pas confondre procédure (ce que fait le professeur pour assister ses élèves dans la réalisation de la tâche) et procédure (l'écrit technique dont la rédaction constitue, en l'occurrence, la tâche dont doit s'acquitter l'élève).

vocabulaire précis / imprécis, texte aéré / compact, niveau de langue adéquat / inapproprié, …)

3. A partir de là, les élèves, avec l'aide du professeur, dressent la liste des critères de qualité d'une procédure.

A ce stade, et quelle que soit la démarche précédemment adoptée [40], pourrait figurer dans les cahiers un texte comme celui-ci, résultat, donc, d'une élaboration collective.
Pour être opérationnelle, une procédure doit être

- d'un accès rapide, et donc **claire et efficace** :

  - ✓ souci constant de la compréhension par le destinataire ;
  - ✓ définition préalable de l'objectif (réalisation, par le destinataire, d'un produit) ;
  - ✓ nomenclature du matériel et de l'outillage à mettre en œuvre ;
  - ✓ découpage du texte en paragraphes courts et ordonnés selon un plan logique et/ou chronologique ;
  - ✓ utilisation claire et efficace de la typographie et de l'espace de la page (tirets, numérotation, graisse du caractère, etc.), de manière à refléter, par exemple, la succession (chrono)logique des étapes de la marche à suivre.

- d'une lecture courante, et donc **concrète** :

  - ✓ seuls sont fournis les renseignements utiles à la réalisation de l'objectif par le destinataire ;
  - ✓ au besoin, illustration par un schéma commenté [41] , un dessin ou une photographie, de telle(s) étape(s) cruciale(s) de la procédure ;

- d'un contenu explicite, et donc **précise** :

  - ✓ description fine des étapes de la marche à suivre ;
  - ✓ recours à un vocabulaire adéquat (évitement de toute imprécision lexicale) ;
  - ✓ construction de phrases courtes, qui vont directement à l'essentiel (par exemple, verbes d'action à l'infinitif + compléments).

Analyse de la tâche

Répartis en deux ou plusieurs groupes, les élèves sont invités à confectionner soit une figurine en papier (avion, bateau, dentelle, etc.), soit un montage réalisé à partir de cartes à jouer, soit encore un tour de magie simple.

Le choix de l'objet à réaliser peut être laissé aux élèves. Voici une liste d'objets réellement proposés par des élèves de 5e Prof.

[40] On notera que cette démarche, quelle qu'elle soit, comporte des activités préalables de lecture, orientées par une tâche finale d'écriture.
[41] Cf. infra T-P *Rédiger le commentaire d'un schéma*.

- un nœud d'escalade (8 et double 8)
- un pliage de serviette
- un cochon en papier (origami)
- un enchaînement simple en gym.
- un bricolage pour enfants (horloge des saisons)
- une ligne de pêche
- une tresse africaine
- un bracelet brésilien
- un nœud de cravate
- un laçage de chaussure original

Simultanément, chaque groupe doit rédiger la procédure de réalisation du bricolage, afin qu'elle puisse permettre à d'autres de réaliser à leur tour ce bricolage (ultérieurement, l'exercice pourra porter sur des objets techniques plus ou moins sophistiqués : système d'alarme, panneau indicateur, balance, minuterie, etc.)

Exemple de texte produit par quatre enseignants, au cours d'une JP sur les écrits techniques.

OBJECTIF : réaliser un planeur en papier.
MATERIEL : une feuille de format A4.
PROCEDURE :

1. Plier la feuille en deux parties égales dans le sens de la longueur.
2. Déplier la feuille.
3. Rabattre successivement les deux coins situés sur une même largeur, de sorte que l'extrémité de chaque coin se trouve sur le pli externe.
4. Replier la feuille comme indiqué en 1., de manière à obtenir un double trapèze rectangle.
5. A l'aide de l'ongle du pouce, écraser le pli central sur toute sa longueur.
6. Appliquer successivement, sur le pli central, l'angle obtus de chaque trapèze obtenu en 4.
7. A l'aide de l'ongle du pouce, écraser les deux nouveaux plis.
8. Déplier les ailes.

Bases d'évaluation

On peut ici pratiquer une co-évaluation. Les deux groupes s'échangent les procédures. Chaque groupe est alors amené à mettre à l'épreuve l'efficacité de la procédure de l'autre groupe en se basant sur celle-ci pour réaliser le bricolage. L'évaluation la plus probante, c'est, bien sûr, le résultat concret obtenu : si la majorité du groupe a pu réaliser l'objet sans difficulté, c'est que le texte de la procédure est efficace.

En cas de difficulté, on réfléchit sur les textes et on les réécrit par référence aux critères listés ci-dessus – la procédure doit être **claire, efficace, concrète et précise –** , qui deviennent des bases d'évaluation formative.

Dans une étape ultérieure, ils peuvent devenir des bases d'évaluation certificative d'une procédure rédigée par chaque élève en toute autonomie.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Sélectionner les informations en fonction du projet.
- Recourir à différents types d'organisation ou de démarche : (…) algorithmique.
- Réinvestir ses acquis dans une situation-problème nouvelle.
- Pratiquer la langue avec clarté, en perfectionner l'usage.
- Elargir son lexique, appliquer les principales règles de la syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.

16. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Ecrire le texte d'une chanson engagée [42]

Analyse de la procédure

Dans l'optique d'une formation à la citoyenneté par l'éveil de l'esprit critique, le professeur aide les élèves à passer du stade de « consommateurs » de chansons à celui d'observateurs attentifs, c'est-à-dire, dans le cas présent, capables d'identifier et d'évaluer une chanson dite engagée.

1. Il demande aux élèves d'apporter des chansons jugées engagées (sur support papier ou audio), sans autre forme de consigne (il est permis de se tromper).
2. Il fait lire ou écouter et demande de reconnaître l'intention.
3. Il fait découvrir les procédés mis en œuvre au service de l'intention.

4. Ce faisant, il construit avec la classe le concept d'engagement et initie aux procédés susceptibles de le servir.
5. Il demande la production personnelle d'une chanson engagée.

Analyse de la tâche

1. Chaque élève apporte un texte de chanson engagée ; il le lit ou en propose l'écoute à la classe et justifie son choix.
2. On observe et on énonce la spécificité du genre : il y a engagement dès qu'un auteur prend position sur un fait de société.
3. Chacun choisit ensuite le fait de société qu'il souhaite dénoncer, et élabore un plan des idées : énumération d'un certain nombre de critiques (couplets), énonciation de l'idée-clé (refrain) et choix du titre.
4. Chacun rédige en adaptant le langage (lexique, syntaxe, figures) à l'intention du destinataire.
5. Chacun veille à utiliser rimes, répétitions, sonorités ...

Bases d'évaluation

- Le texte dénonce un problème de société.
- Le texte présente une cohérence (unité thématique).
- Sa structure est bien celle d'une chanson (refrain ou leitmotiv, couplets, titre).

[42] Cette activité pourrait par exemple trouver sa place entre l'exercice des deux compétences suivantes : identifier des messages persuasifs ; réagir à un message persuasif, donner son avis et argumenter

- Il met en œuvre divers procédés (interpellation, rime, assonance, répétition, allitération, contraste, symbole, métaphore, gradation, hyperbole, accumulation,…) susceptibles de servir l'intention.
- Il est correctement segmenté et présenté avec soin.
- Il est linguistiquement correct.
- Les idées et leur mise en forme présentent un certain degré d'originalité (libre au professeur de prendre en compte cette base d'évaluation).

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Laisser s'exprimer son imagination dans des pratiques créatives.
- Oser s'exprimer.
- S'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et les écouter.
- Adapter la forme et le contenu du message au récepteur.
- Pratiquer la langue française.
- Reconnaître la diversité des modes d'expression artistique.
- Prendre conscience de l'existence de critères esthétiques.
- Comprendre que toute expression artistique est vision du monde.

En annexe : deux exemples de productions d'élèves

Enfants oubliés

Cassant le silence
Je déballe ma conscience
Il existe des endroits
Où les enfants sont oubliés
Pas de pitié
Ils sont rejetés
Enfants des quartiers, des cités,
Hervé, Pépé et pelés de froid
Il n'y a qu'une loi
Les bourgeois sont rois.

Pieds nus, mal revêtus
Pieds plats mais qui ont la joie
Enfants oubliés des quartiers
Ne les laissez pas tomber.

Ecoutez l'histoire
Du petit taulard qu'on appelait Gaspar
Le soir il traînait dans les bars
A la recherche de dollars
Il pouvait plus s'asseoir
A cause des vicelards
A quatorze ans, encore enfant
Et pour l'argent il faisait semblant.
On dit toujours « l'argent ne fait pas le bonheur »
Pour Gaspar c'était vrai,
Il faisait son malheur !
C'était encore un enfant.
Rien qu'un jouet venant du cœur
Aurait fait son bonheur.

Pieds nus, mal revêtus
Pieds plats mais qui ont la joie
Enfants oubliés des cités
Ne les laissez pas pleurer.

Un jour l'enfant m'interpella :
Eh Monsieur ! vous n'auriez pas un billet
Je lui demandai pourquoi
Il me répondit
Pour que je puisse m'évader
De ce quartier malfamé.
Il était bien tombé
Tous n'ont pas cette chance
Alors je lui dis
Tiens, et file loin d'ici
Un conseil aussi
Surtout suis le bon rail
Pour ne pas faire partie
De ceux qu'on appelle racaille

Pieds nus, mal revêtus
Pieds plats mais qui ont la joie
Enfants oubliés sur les sentiers
Ecoutez-les hurler.
Agissez !

(Mickaël)

Misère

Les mains tendues vers nous,
Implorant la pitié d'une moindre pièce
Leurs écriteaux autour du cou
En vain ils nous lancent des S.O.S.

En vain ils nous lancent des S.O.S.

Sans abri, sans logis
Ils ne reçoivent que du mépris
Misère et pauvreté
Pas une seule paire de souliers

Le froid ? Connaisent pas,
Ils supportent, c'est tout.
-5, -6, -7, -8
Ils ne sentent plus leurs pieds
Une couverture ou un carton
Très peu fait leur maison.
Ils tentent de survivre
A la faim et au froid
Mais le printemps prochain
Seront-ils encore là ?

En vain ils nous lancent des S.O.S.

Sans abri, sans logis
Ils ne reçoivent que du mépris
Misère et pauvreté
Pas une seule paire de souliers

Rejetés de la société
Misère et pauvreté
Qui peut les juger ?
Rejetés de la société
Misère et pauvreté
Ne peut-on les aider ?
Ne fut-ce qu'une pièce, un sourire
Un peu de compassion, peut-être une maison
Ou nous décidons de n'être que des cons !

En vain ils nous lancent des S.O.S.

Sans abri, sans logis
Ils ne reçoivent que du mépris
Misère et pauvreté
Pas une seule paire de souliers

Ou nous décidons de n'être que des cons ! Que des cons ! Des cons ! Cons ! ! ! ! !

(Laetitia)

17. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Utiliser les techniques d'expression pour appréhender un texte poétique

Analyse de la tâche

Le professeur distribue aux élèves un texte poétique qu'il a préalablement choisi.

1. Une première lecture est effectuée oralement par un élève. Cette lecture adoptera un ton neutre (préalablement défini par le professeur), tout en assurant une bonne qualité d'articulation.

Lors de cette première lecture, des hésitations peuvent apparaître, tant sur le plan de la compréhension que sur celui de l'expression. La classe, aidée par le professeur, apporte réponses et corrections nécessaires.

Les élèves vérifient également si la qualité de ton demandée (le neutre, en l'occurrence) a été respectée. Une seconde lecture sur le même ton peut être effectuée par un autre élève.

2. Un exercice collectif d'expression verbale est ensuite proposé. Les élèves, disposés en cercle, procèdent à un découpage, par le sens, du texte qu'ils vont interpréter en relais, chacun prenant en charge une partie du texte. Le découpage ne peut être effectué valablement qu'à partir du moment où un échange permet une première fois d'aborder le sens et les thèmes du texte, d'en définir les procédés d'écriture, d'en apprécier le rythme et la musicalité.

Une fois ce découpage effectué, l'interprétation peut commencer. Le travail nécessite une écoute d'autant plus attentive de l'autre que chacun intervient à un moment donné de la chaîne. Attention apportée à l'articulation, au volume de la voix, à l'intonation, au choix du rythme, autant de critères qui feront l'objet d'une évaluation permanente, par les élèves, au cours de l'activité.

Plusieurs lectures sont effectuées, qui vont dans le sens d'une interprétation toujours plus affinée correspondant à une perception toujours mieux maîtrisée du texte. Le principe du relais organisé en cercle, intéressant notamment pour traduire une cadence, une musicalité répétitive, une routine, … peut être abandonné au profit d'une répartition plus éclatée dans le groupe et dans l'espace, propice à l'expression de tensions, d'atmosphères lourdes …

De la même manière, la prestation collective peut laisser la place à la prestation individuelle, à la demande de certains élèves.

Un commentaire écrit d'analyse suivra facultativement, sous forme de notes structurées préparées par le professeur, ou rédigées, à l'issue de l'exercice oral, par les élèves.

Remarques.

- La disposition en cercle permet à chacun de voir les autres. Quelques exercices préparatoires sur le regard sont effectués (faire circuler le regard, échanger son regard avec celui d'un partenaire, soutenir le regard de l'autre …). Ils favorisent la concentration et installent un meilleur état de communication, voire de complicité entre les élèves.
- Sur le plan de la procédure, le choix du texte appartient au professeur dans un premier temps. Néanmoins, après plusieurs exercices analogues, il est tout à fait possible que les élèves eux-mêmes procèdent à des choix de textes, sachant quel sera leur mode d'exploitation.

Prolongements possibles

1. Des élèves doués pour le portrait, la caricature, peuvent proposer une illustration qui, inspirée du texte, se nourrira aussi de l'expérience vécue au niveau de l'interprétation collective. Les illustrations réalisées sont ensuite analysées et commentées.
2. Le recours au langage du corps, par le mime, donne lieu à une interprétation gestuelle du texte, dans la mesure où il l'autorise.
3. Un exercice d'écriture « A la manière de … » pourra aussi être envisagé.

Bases d'évaluation

- Qualité de l'écoute et respect de l'autre.
- Utilisation de la parole dans un souci d'échange et de communication.
- Développement du potentiel créatif et de la sensibilité.
- Interprétation : qualités d'articulation et de prononciation, contrôle du débit et du volume de la voix, choix des niveaux d'interprétation, maîtrise de soi.
- Clarté, cohérence et pertinence des points de vue échangés.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- ♦ Accéder à la création littéraire d'hier et d'aujourd'hui.
- ♦ Prendre conscience de l'existence de critères esthétiques et de leur caractère relatif.
- ♦ Comprendre les signes de l'expression non verbale et leur effet sur la communication, être conscient de ses moyens pour la faciliter.

Annexes (productions d'élèves)

- Illustration de « Familiale » (PREVERT, *Paroles*).
- Exercice d'écriture « A la manière de PREVERT » : « Déjeuner du matin ».

18. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Classer diverses espèces de récits et justifier oralement son classement

Analyse de la procédure

1. Le professeur fournit à ses élèves

- un corpus varié de récits:
  - ✓ des récits fictionnels : romans ou nouvelles de diverses espèces (fantastiques, policiers, de science-fiction, réalistes, psychologiques, mémoires imaginaires...), dont les auteurs visent ou non à donner l'illusion du réel,
  - ✓ des récits factuels de diverses espèces (biographies, autobiographies, faits divers) ;
- les caractéristiques des différentes espèces de récits;
- des catalogues, des critiques, des ouvrages de référence concernant en tout ou en partie les textes présentés.

2. L'appartenance générique de ces récits est plus ou moins facile à découvrir : tantôt elle est indiquée dans le paratexte, tantôt sa découverte nécessite le recours au texte lui-même, tantôt elle est impossible à déterminer.

3. Le professeur pose à ses élèves le problème suivant : « Parmi les récits qui vous sont présentés, lesquels sont fictionnels, lesquels sont factuels ? Classez-les en différentes espèces. Repérez des indices...

- dans les première et quatrième de couverture, indication du genre ... ,
- dans le début du récit (l'auteur, le narrateur et le héros sont-ils la même personne ? quels moyens l'auteur utilise-t-il éventuellement pour faire croire à la réalité des événements qu'il raconte ?),
- dans les ouvrages de référence, les catalogues, les critiques que vous avez à votre disposition.

Pour chacun des récits, justifiez votre choix en présentant les indices qui vous ont permis le classement. Si vous ne pouvez aboutir à une certitude, dites pourquoi.»[43]

[43] En cours d'apprentissage, les élèves découvrent ensemble des bases de classement. Au cours de la certification, ils doivent faire la preuve qu'ils ont mémorisé ces bases.

Analyse de la tâche

La tâche de lecture

1. Les élèves prennent connaissance des caractéristiques des différentes espèces de récits.
2. Ils examinent chaque récit et le classent dans une espèce. Ils repèrent des indices pertinents à leur recherche dans le paratexte, dans le début du récit, dans les ouvrages de référence et documents annexes.

La tâche d'expression orale

1. Des élèves retracent leur démarche de recherche.
2. Ils répondent aux questions des autres élèves et à celles du professeur.

Bases d'évaluation

La tâche de lecture

- L'élève repère-t-il dans le paratexte les informations pertinentes à sa recherche et les utilise-t-il à bon escient ?
- Distingue-t-il auteur, narrateur et héros?
- Repère-t-il et analyse-t-il correctement les moyens que l'auteur utilise éventuellement pour faire croire à la réalité des événements qu'il raconte ?
- Utilise-t-il les ouvrages de référence, les catalogues, les critiques ?

La tâche d'expression orale

- L'élève retrace-t-il clairement les étapes de sa recherche ?
- Distingue-t-il dans ses propos ce qui relève du fait incontestable, de l'expression d'une opinion, de celle d'une hypothèse ?

Exemples

Dans un premier temps, les élèves répartissent les textes en deux catégories : les récits fictionnels et les récits factuels. L'appartenance générique des uns et des autres apparaît clairement dans le paratexte ou dans les premières pages.

Dans un second temps, ils classent les textes par espèces :

- romans policier, fantastique, de science-fiction, réaliste....
- biographie, autobiographie (mémoires, journal intime).

Un exemple de corpus

1) René BARJAVEL, *Ravage.*
2) Claire ETCHERELLI, *Elise ou la vraie vie.*

3) Anne FRANK, *Journal.*
4) Marek HALTER, *La mémoire d'Abraham.*
5) Pierre-Jakez HELIAS, Le *cheval d'orgueil.*
6) Alexandre JARDIN, Le *Zubial.*
7) Octave MIRBEAU, *Le journal d'une femme de chambre.*
8) Malika OUFKIR et Michèle FITOUSSI, *La prisonnière.*
9) Edgar POE, *Histoires extraordinaires.*
10) Georges SIMENON, *L'affaire Saint-Fiacre.*

N.B. : libre au professeur, en fonction du niveau de sa classe, d'insérer dans le corpus des exemples indécidables.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Reconnaître la diversité des modes d'expression artistique.
- Poser, se poser des questions.
- Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens.
- Choisir les sources.
- Pouvoir conduire un raisonnement logique jusqu'à une conclusion argumentée.
- Oser s'exprimer.
- Adapter la forme et le contenu du message au récepteur.
- Pratiquer la langue avec clarté.

19. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Rechercher des informations (dans le but de présenter un exposé oral)

Analyse de la procédure et de la tâche

Pour apprendre aux élèves à se documenter le plus efficacement possible (pour préparer un exposé oral, mais aussi pour argumenter, rédiger un texte de vulgarisation, etc.), le professeur organise les trois activités suivantes.

1. Au moyen d'un questionnaire (ou de plusieurs questionnaires différents) ouvert ou fermé, le professeur demande aux élèves d'effectuer 5 recherches d'informations[44] dans un manuel ou une anthologie de français. Il invite les élèves à utiliser le **sommaire** (ou table des matières) et/ou l'**index** de l'ouvrage afin d'optimaliser la recherche (Voir également tâche-problème *Rédiger une table des matières*, p. n).

2. Le professeur organise une ou deux visites d'une bibliothèque publique pour familiariser les élèves avec son utilisation intelligente[45]. A cette fin, il rédige un questionnaire fermé (par exemple un « vrai / faux » ou un questionnaire à appariements) abordant des domaines aussi variés que possible (français, histoire, géographie, sciences, actualité, cinéma, musique, peinture, art culinaire, techniques, loisirs, voyages, sports, ...)[46]. Il invite les élèves à compléter le questionnaire MAIS attire préalablement leur attention sur

- les règles élémentaires de savoir-vivre à observer impérativement (respect des autres lecteurs, du silence, ne pas boire ou manger, ne pas courir, ne pas remettre un ouvrage emprunté dans le rayonnage mais le déposer sur une table prévue à cet effet, ne pas se servir d'un livre comme support pour compléter le questionnaire, ne pas froisser les pages, ...) ;
- le système de classement des ouvrages ;
- la possibilté de consulter des catalogues ou fichiers (alphabétiques ou thématiques) pour déduire une hypothèse de recherche et localiser plus facilement un ouvrage ;
- la nécessité d'utiliser les ouvrages les plus récents pour répondre aux questions ;

[44] La recherche d'informations est plus pertinente si elle permet de compléter ou d'illustrer par exemple une notion culturelle abordée récemment en classe dans le cadre du cours. Le professeur peut par exemple demander aux élèves de se documenter sur la biographie ou l'œuvre d'un écrivain, sur les caractéristiques d'un mouvement ou d'un genre littéraire, sur une figure de style, sur une règle de versification, une technique théâtrale, ...

[45] Il peut aussi tout simplement s'agir de celle de l'école.

[46] Pour faciliter l'élaboration d'un tel questionnaire, le professeur de français peut bien entendu travailler en interdisciplinarité.

- la nécessité de ne pas compliquer inutilement une recherche : pour répondre à certaines questions, la consultation d'un dictionnaire, d'une encyclopédie ou d'un atlas peut suffire ;
- la possibilité de consulter le sommaire ou l'index d'un ouvrage pour repérer l'information plus rapidement ;
- la nécessité de pratiquer une lecture sélective [47].

Après avoir corrigé les questionnaires, le professeur organisera une ou deux leçons pendant laquelle/lesquelles les élèves

- s'exprimeront sur les difficultés/les facilités qu'ils ont rencontrées au cours de leurs recherches. Le professeur veillera à noter ou faire noter au tableau les remarques formulées ;
- rédigeront, en groupes, une synthèse décrivant les avantages offerts par une recherche de documentation en bibliothèque, les difficultés/faciltés rencontrées et le *modus operandi*.

3. Si l'école dispose d'un centre multimédia, le professeur organisera une ou deux séances de recherches sur Internet. A cette fin, il rédige un questionnaire fermé (par exemple un « vrai / faux » ou un questionnaire à appariements) portant sur des thèmes aussi variés que possible (français, histoire, géographie, sciences, actualité, cinéma, musique, peinture, art culinaire, techniques, loisirs, voyages, sports, ...).
En classe, il invite les élèves à dresser la liste des mots-clés qui permettront d'effectuer une recherche optimale. Il précise bien entendu aux élèves qu'il est essentiel de ne pas « surfer » (ou naviguer) sur Internet pour leur seul plaisir, mais bien pour découvrir le plus rapidement possible les réponses aux questions posées. Il est donc inutile de consulter une infinité de sites différents. Il est par contre très utile de pratiquer une lecture sélective de l'information [48].
Après avoir corrigé les questionnaires, le professeur organisera une ou deux leçons pendant laquelle/lesquelles les élèves

- s'exprimeront sur les difficultés/les facilités qu'ils ont rencontrées au cours de leurs recherches. Le professeur veillera à noter ou faire noter au tableau les remarques formulées ;
- rédigeront, en groupes, une synthèse décrivant les avantages offerts par une recherche de documentation sur Internet, les difficultés/faciltés rencontrées et le modus operandi.

[47] Sur cette notion, voir le chapitre *Lire*.
[48] Sur cette notion, voir le chapitre *Lire*.
Afin de faciliter les recherches des élèves, le professeur peut sélectionner par avance un corpus de sites particulièrement intéressants. Confrontés à la pléthore de sites commerciaux très pauvres en informations objectivement valables, les élèves (et le professeur) s'égarent encore trop facilement.

Bases d'évaluation

- Respect des règles de savoir-vivre dans un lieu public.
- Utilisation correcte des techniques de recherche mises à la disposition des lecteurs dans une bibliothèque.
- Utilisation correcte du sommaire et/ou de l'index d'un ouvrage.
- Sélection pertinente des informations en fonction des questionnaires.
- Exhaustivité de la synthèse sur le *modus operandi* d'une recherche en bibliothèque.
- Utilisation correcte des techniques de recherche sur Internet.
- Exhaustivité de la synthèse sur *le modus operandi* d'une recherche sur Internet.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens, y compris les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- Choisir les sources, sélectionner les informations en fonction du projet

20. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Préparer un exposé oral

La recherche d'informations [49] doit être motivée, par exemple, par la préparation d'un exposé oral. Les documents rassemblés ne peuvent évidemment pas être utilisés dans leur état premier.

Analyse de la procédure

Le professeur s'attachera donc à monter l'intérêt de préparer consciencieusement un exposé afin de le rendre attrayant pour son public. Il peut par exemple lire à la classe les débuts de documents qu'il a rassemblés sur un même thème. Ensuite, il communique le contenu d'un texte spécialement rédigé en vue d'une prestation orale, afin de montrer la différence de qualité entre les deux formes d'exposé. Il fera procéder à des essais semblables. Il fera ainsi apparaître la nécessité de :

- susciter l'intérêt (les auditeurs pourront-ils retirer quelque chose de ce qui a été dit ?) ;
- conclure avant de lasser (il est préférable de demander aux élèves de limiter leurs prestations à plus ou moins dix minutes) ;
- intéresser le public, ce qui suppose une bonne maîtrise du sujet ;
- rédiger le texte de l'exposé pour ne pas devoir chercher ses mots [50].

Analyse de la tâche

La tâche consistera surtout à construire les différentes parties d'un exposé et à trouver la manière juste de s'exprimer.

- A partir d'un texte informatif destiné à être lu, les élèves chercheront à modifier l'écriture pour le transformer en texte destiné à être dit.
- Parmi un choix d'introductions, bonnes et mauvaises, les élèves sélectionneront les plus efficaces en fonction de l'intérêt qu'elles provoqueront chez l'auditeur. Ils rédigeront ensuite plusieurs introductions sur un même sujet, en utilisant par exemple l'anecdote, la question, la citation frappante, l'exemple, ...
- Ils prépareront un plan des propos qu'ils comptent tenir sur un sujet choisi par eux. Ce plan peut aussi, par la suite, être rédigé pour faciliter l'exercice d'élocution.

---

[49] Voir tâche-problème précédente.

[50] Idéalement, les élèves devraient ne plus lire leur texte, mais utiliser seulement une fiche aide-mémoire lors de la prestation orale.

- Enfin, comme pour l'introduction, les élèves rédigeront différentes conclusions en utilisant par exemple le résumé des propos tenus, la question de réflexion, le remerciement du public, l'élargissement du débat, ...
- La dernière étape de la tâche consistera à répéter, à domicile, le texte de l'exposé.

Bases d'évaluation

L'évaluation aura lieu lors de la présentation de l'exposé. On ne proposera ici que les bases concernant la préparation et non la prestation orale.
Idéalement, la classe devrait être amenée à juger l'orateur à partir d'une grille élaborée au préalable, en fonction du travail de préparation. Cette grille pourrait donc reprendre les bases suivantes.

- Introduction éveillant la curiosité.
- Clarté des explications.
- Clarté du plan.
- Langage adapté à un exposé oral.
- Durée conforme aux consignes et/ou en rapport avec le sujet.
- Conclusion conforme à l'une des possibilités envisagées dans la tâche.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- ♦ Rechercher et traiter l'information, développer un esprit critique.
- ♦ Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens.
- ♦ Choisir les sources, sélectionner l'information en fonction du projet.
- ♦ Entrer en relation avec les autres.
- ♦ Pratiquer la langue avec clarté, en perfectionner l'usage.
- ♦ Adapter la forme et le contenu du message au récepteur.

21.	**5 6 7 Prof 5 6 Tqual**

REDIGER LE COMMENTAIRE [51] D'UN SCHEMA [52]

Activités de structuration préparatoires à la tâche

Le professeur propose aux élèves un schéma dont le sujet présente un intérêt pour eux.

1. Phase de compréhension.

- Il demande que chacun, individuellement, prenne note de façon informelle de ce qu'il comprend dudit schéma. Le professeur qui souhaiterait guider ses élèves pourrait fournir une aide à la compréhension sous une forme de son choix (questionnaire, texte lacunaire, etc.).
- Une mise en commun est ensuite réalisée dans le double but de

  - ✓ sélectionner les informations pertinentes à la réalisation ultérieure d'un commentaire (= produit) ;
  - ✓ sensibiliser les élèves aux compétences de compréhension spécifiques suivantes (= processus) :

    - distinguer l'objet du schéma (« que représente le schéma ? ») ;
    - distinguer l'intention du schéma (« le schéma vise-t-il à informer le lecteur, à lui expliquer un comment ou un pourquoi, à lui enjoindre d'agir ? ») ;
    - distinguer le type de schéma (« le schéma représente-t-il les composantes de l'objet, son fonctionnement, sa structure ; compare-t-il deux objets ou l'évolution d'un même objet dans le temps ; montre-t-il les étapes ou les variations d'un phénomène ? »)
    - choisir le sens de lecture en fonction du type (un organigramme se parcourt de haut en bas ou parfois de gauche à droite ; un parcours ou une série évolutive exigent généralement de suivre les flèches) ;

---

[51] Dans le cas qui nous occupe, un « commentaire » n'est pas l'expression d'une opinion personnelle, mais « un texte suivi, formant un tout et traduisant *verbalement* les informations *figurées* par le schéma ».

[52] On pourrait définir un schéma comme étant « une représentation figurée (et non verbale) résultant de l'analyse d'une réalité (décomposition) dont elle ne représente que certaines caractéristiques (sélection) afin d'informer ou de faire agir (intention) ». Les graphiques, comme les organigrammes ou les croquis de fonctionnement, par exemple, sont des sous-catégories de la catégorie générique « schéma ». **On se reportera utilement** à M.-C. FOURNIER et M. DENYER, *Lecture et commentaire de schémas*, De Boeck-Duculot, 1997, Série « Formation continuée ». L'ouvrage contient de nombreux exemples de schémas.

- décoder, par inférence ou non, les signes graphiques caractéristiques des représentations « figurées » que sont les schémas.

2. Phase de planification et de rédaction du commentaire.

Nantis des informations jugées essentielles lors de la phase précédente, chaque élève s'attelle à la rédaction d'un commentaire. En couples, les élèves échangent leurs textes, de façon à se critiquer mutuellement et à aboutir à un texte commun dont ils justifieront les caractéristiques et les modifications.

Un groupe se propose pour défendre son produit final ; celui-ci, comme ceux des autres, devrait idéalement présenter les caractéristiques textuelles énumérées ci-après, mais celles-ci devront très probablement se construire dans l'interaction selon les processus habituels de l'évaluation formative :

- une superstructure descriptive, explicative ou narrative complète et correctement hiérarchisée [53] ;
- une cohésion suffisante réalisée au moyen d'anaphores, de connecteurs et/ou d'organisateurs pertinents ;
- un vocabulaire, aussi bien courant que technique, adéquat :
- l'absence de toute redondance ;
- l'absence de toute expression de subjectivité.

3. Phase de confrontation avec des textes experts.

Le commentaire une fois jugé acceptable, le professeur en propose la confrontation avec un ou plusieurs commentaires authentiques, de façon à dégager différences et similitudes et à déduire de la comparaison de nouveaux outils éventuels d'amélioration.

---

[53] Un commentaire descriptif indique d'abord quel est l'objet du schéma, il en énumère ensuite les éléments en en précisant les caractéristiques et/ou les fonctions (il suit ainsi la planification type – ou « superstructure » – de tout texte descriptif :

objet (hyperthème)

élément 1 (thème 1)	élément 2 (thème 2)	élément 3 (thème 3)	etc.
caractéristique et/ou fonction	caractéristique et/ou fonction	caractéristique et/ou fonction	

Un commentaire explicatif indique l'objet du schéma et pose à son propos une question en termes de « pourquoi ? » ou de « comment ? » ; il indique ensuite la réponse en la justifiant.

Un commentaire narratif applique le schéma narratif bien connu, mais en respectant strictement l'ordre des phases, sans ellipse et en exprimant explicitement la conclusion.

Analyse de la tâche

Le professeur propose une petite série de schémas aux élèves – schémas de types et de contenus différents –, parmi lesquels chaque élève en choisit un. Chacun, individuellement, rédige le commentaire correspondant, appliquant la procédure construite précédemment et usant des caractéristiques textuelles et figurées découvertes par la même occasion.

Bases d'évaluation

- Le commentaire reprend toutes les informations représentées figurativement par le schéma, et seulement elles.
- Le commentaire n'énonce pas de contresens par rapport aux informations figurées par le schéma.
- Le commentaire manifeste bien la même intention de communication que celle figurée par le schéma : informative ou injonctive.
- Le commentaire forme bien un texte suivi, c'est-à-dire présentant

  ✓ une structure (descriptive, explicative ou narrative) correspondant bien au type de schéma ;
  ✓ des unités de sens reliées par des connecteurs, des organisateurs textuels et des anaphores pertinents (connecteurs de comparaison dans un commentaire de schéma comparatif, organisateurs temporels dans le commentaire d'un schéma évolutif ou d'un circuit, connecteurs et prépositions spatiaux dans le commentaire d'un organigramme, d'un plan ou d'une coupe, etc.).

- Le commentaire respecte en outre les caractéristiques suivantes :

  ✓ il utilise un vocabulaire précis ;
  ✓ il évite les répétitions ;
  ✓ il ne présente pas de marque de subjectivité.

Principales compétences visées (*Référentiel* p. 11-12)

♦ traduire dans des langages différents : tableau, graphique, schéma …

22. **7 Prof / 5-6 Tqual**

Reconnaître des caractéristiques de l'art réaliste dans la peinture et la bande dessinée

Remarques préliminaires

- Le réalisme constitue incontestablement une tendance qui traverse toutes les périodes de l'histoire de l'art. Tantôt cette tendance est dominante (c'est le cas en Europe entre 1850 et 1880), tantôt elle se situe en retrait par rapport à d'autres, comme l'idéalisme. C'est de la tendance réaliste en art, et non de l'école du même nom, qu'il sera question ici, même si certains peintures représentatives de cette école seront évoquées.
- Pour les élèves des classes techniques et professionnelles, la peinture et la bande dessinée constituent sans doute des entrées privilégiées dans la distinction entre plusieurs tendances artistiques, essentiellement parce que les caractéristiques de celles-ci sont plus facilement reconnaissables dans des œuvres iconographiques que dans des textes. Il est toutefois évident que l'approche présentée ici devrait déboucher sur des activités concernant le texte littéraire.

Analyse de la procédure

I. Le réalisme en peinture

1. Le professeur annonce à ses élèves qu'ils auront à découvrir les principales caractéristiques d'une grande tendance artistique, mais se garde bien de nommer celle-ci.[54]
2. Il leur présente une première reproduction de peinture aux caractéristiques réalistes très marquées et leur demande de la décrire. Il note au tableau toutes les observations qui ont reçu l'assentiment de la classe entière.
3. Il fait comparer une deuxième reproduction d'œuvre réaliste à la première et note au tableau les caractéristiques communes aux deux œuvres que les élèves ont découvertes et qui ont fait l'unanimité.
4. Il agit de la même manière avec plusieurs autres peintures réalistes[55], de façon à affiner de plus en plus le modèle construit. Si cela s'avère nécessaire, il soumet aux élèves une grille d'analyse succincte qui leur fournit des critères d'appréciation : impression générale, thématiques,

[54] Tout concept se définit par une étiquette (son nom), des attributs (ou caractéristiques) et des exemples. La démarche déductive traditionnelle consiste, pour l'enseignant, à annoncer d'abord l'étiquette, à citer ensuite des caractéristiques, pour terminer par des exemples illustrant ces caractéristiques. La démarche suivie dans le début de cette activité est résolument inductive : partant d'exemples qu'ils sont amenés à comparer, les élèves leur trouvent des caractéristiques communes, et , si leurs connaissances lexicales le permettent, leur appliquent une étiquette.

[55] Par exemple, si l'on se limite au XIX^{e} siècle, des œuvres de Corot, Daumier, Millet, Courbet, De Braekeleer, Meunier…

procédés techniques (perspective, composition, précision du trait, délimitation des contours, visibilité des coups de pinceau, utilisation des couleurs, traitement de la lumière, ...).

5. Il prend soin, à deux ou trois reprises, de présenter comme des contre-exemples des œuvres qui, par leur sujet ou leur composition, ne peuvent être rattachées à la tendance réaliste, par exemple des tableaux symbolistes ou idéalistes. Ces contre-exemples permettront aux élèves de dessiner en creux les contours du réalisme.
6. A la fin du travail, devraient figurer au tableau quelques-unes des caractéristiques suivantes du réalisme en peinture:
    - choix de scènes anecdotiques de la vie courante,
    - souci du détail,
    - netteté du trait,
    - tentative d'objectivité (aucune idéalisation),
    - etc.
7. Le professeur demande à ses élèves comment ils nomment la tendance artistique qu'ils viennent de caractériser ; s'ils sont incapables de répondre, il fournit lui-même l'étiquette.
8. Il fait rédiger une définition du réalisme en peinture, définition qui se nourrit de toutes les caractéristiques notées au tableau.
9. Il donne à lire l'article d'un (ou de plusieurs) dictionnaire(s) consacré au terme *réalisme*, de manière qu'ils puissent juger de la pertinence de leur définition.

II. Le réalisme en bande dessinée

1. Le professeur demande à ses élèves de comparer, sur la base d'exemples simples, l'art de la bande dessinée à celui de la peinture. Devraient émerger de cette comparaison des ressemblances sur le plan iconographique, mais aussi les différences suivantes :
    - si la peinture est un instantané, la bande dessinée est une suite d'instantanés (les vignettes),
    - la bande dessinée est un art narratif (elle raconte une histoire),
    - dans la bande dessinée, l'image s'accompagne de textes (paroles et pensées de personnages dans des bulles ; récit du narrateur dans des récitatifs).[56]
2. Le professeur fait voir quelques vignettes représentant un décor (une ville, un paysage, …), un objet (une voiture, une maison, un meuble, …) ou un personnage et demande aux élèves de désigner celles qui ont un caractère réaliste marqué. [57]
3. Il présente des séquences dialoguées courtes, extraites de plusieurs albums et demande aux élèves de désigner celles qui se rapprochent le plus des dialogues de la vie courante : seront pris en compte, notamment, les

[56] Cette comparaison permet de montrer que la bande dessinée est au croisement de la peinture et du roman, mais aussi et surtout de préparer le travail sur le réalisme, qui prendra en compte les caractéristiques iconiques et textuelles.

[57] Voir, par exemple, la minutie du dessin des avions dans *Les aventures de Buck Dany* ou la volonté manifeste de François Bourgeon de représenter fidèlement le XVIII^{e} siècle dans la série *Les passagers du vent.*

registres de langue et les accents.[58] Des exercices d'entraînement portant sur les registres de langue sont produits en cas de besoin.

4. Il fait comparer deux récits courts, limités à une planche, sur le plan de la vraisemblance : des événements analogues à ceux des fictions pourraient-ils se dérouler dans la vie réelle ?[59]

Bases d'évaluation

L'évaluation de la compétence s'effectuera sur des supports nouveaux : le professeur fournira à ses élèves plusieurs peintures et/ou plusieurs bandes dessinées. Il leur demandera de les classer sur la base du réalisme et de justifier oralement leurs choix en recourant à la définition du réalisme en art telle qu'elle a été construite en classe.

- Le classement est-il pertinent ?
- La justification prend-elle en compte toutes les caractéristiques citées dans la définition ?
- La formulation est-elle précise, surtout sur le plan lexical ?
- La justification est-elle bien organisée ? Par exemple, les éléments thématiques sont-ils bien distingués des éléments formels ?

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- reconnaître la diversité des modes d'expression artistique ;
- éveiller et nourrir leur sensibilité par la découverte d'expressions artistiques diverses ;
- prendre conscience de l'existence de critères esthétiques et de leur caractère relatif.
- Recourir à différents types de raisonnement ou de démarche : induction, déduction.

[58] Par exemple, on peut comparer le langage aseptisé de *Tintin* au caractère ronflant des paroles de personnages dans *Achile Talon* ou au réalisme des dialogues dans *Les passagers du vent.*
[59] Voir, par exemple, *Gaston Lagaffe, Titeuf, Les Bidochon…*

23. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Réaliser la maquette d'un prospectus à partir d'informations brutes et d'exigences techniques

Analyse de la procédure

1. Le professeur fournit aux élèves la commande fictive d'un organisme, relative à l'impression d'un prospectus d'information sur un événement à organiser :

   - il présente dans le désordre les informations qui doivent figurer ;
   - il précise le nombre de couleurs autorisé, les tailles de caractères et le format (modulable ou non).

   Une commande de cet ordre pourrait être réellement passée aux élèves à propos des festivités de l'année dans l'école, à propos du spectacle de l'école, à propos des élections des délégués de classe, de la présentation de l'école aux plus jeunes, etc.

2. Le professeur fait réaliser (par groupes de ¾) un projet de maquette de prospectus ; il signale que les élèves auront tout le loisir de s'entr-exposer idées et difficultés avant de passer à la formalisation définitive du prospectus, par traitement de texte, par exemple.

Analyse de la tâche

1. Chaque groupe d'élèves (3/4, maximum) prend connaissance du dossier de commande ; il se construit une représentation de ce qui lui est demandé :

   - quelles sont les grandes catégories d'informations à présenter ?
   - dans chacune des catégories ainsi définies, comment s'organisent les informations secondaires?

2. Des décisions doivent ensuite être prises sur les outils de matérialisation des catégorisations établies en 1. : couleurs ? (elles peuvent servir à distinguer les catégories différentes), caractères ? (ils peuvent différencier l'importance relative des informations), disposition dans différents espaces de la feuille A4 ? (importance relative des emplacements ; quantité d'informations ; importance de la segmentation par les blancs, etc.)
3. Ces décisions une fois prises, chaque groupe dessine, coupe, colle, imprime, colorie…sur une double feuille de brouillon ; chacun expose et défend son projet à l'intention des autres, lesquels sont appelés à formuler toute espèce de demande, de critique positive ou négative, de suggestion.

4. Chaque groupe retourne à sa discussion interne en vue de modifier éventuellement son projet initial. L'usage du traitement de texte est *in fine* requis pour mettre la dernière main au prospectus.
5. En cas de tâche de simulation, une fois les prospectus des divers groupes composés, le professeur peut proposer à chaque groupe le texte réel adopté par l'organisme, étant bien entendu que celui-ci n'est pas nécessairement exempt de défauts et peut être l'objet de critiques.
6. Le projet le plus convaincant est élu.

Bases d'évaluation

N.B. Une tâche-problème de la même famille, mais d'un degré de difficulté probablement moindre consisterait à réaliser seulement une affiche ; une tâche-problème de degré de difficulté supérieur laisserait aux élèves le soin de dénombrer eux-mêmes les informations à retenir (donc, recherche documentaire préalable).

- Cohérence interne de la /des base(s) de classement/hiérarchisation choisie(s) …
- … **et** pertinence en fonction du lecteur potentiel : quelles sont les informations prioritairement nécessaires au lecteur du prospectus ?
- Pertinence du choix des marques (couleurs, caractères, dispositions sur la page), de leur conjugaison (et de leur effet esthétique).
- Correction de l'usage de la ponctuation, des abréviations, des majuscules.
- Conjugaison éventuelle du texte et de dessins, schémas, photos.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p 11-12)

- Recourir à des sources présentant l'information par différents moyens, y compris les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- Sélectionner les informations en fonction du projet.
- Adapter la forme du message au récepteur.
- Reconnaître l'importance de l'apport de chacun au sein du groupe.
- Travailler en équipe, collaborer en vue de la réalisation d'un projet.

24. **5-6-7 Prof / 5-6 Tqual**

Etudier l'effet idéologique d'un récit de fiction

Remarques préalables

1. Cette tâche-problème ne vise nullement à faire rattacher tel produit culturel à une grande idéologie (humanisme, communisme, capitalisme, christianisme…), mais, plus modestement, à faire inférer d'un récit des valeurs politiques, morales, sociales qu'il véhicule implicitement. Par récit de fiction, il faut entendre non seulement des récits écrits (roman, nouvelle, conte…), mais aussi des récits filmiques (film de cinéma, feuilleton télévisé…), dessinés (bande dessinée), photographiques (roman-photo) .
2. Le professeur veillera à programmer un apprentissage progressif en choisissant des récits aux caractéristiques suivantes :

- du plus court au plus long,
- du genre le plus familier aux élèves (sans doute le feuilleton télévisé, par exemple une série policière) au plus éloigné de leurs pratiques courantes (sans doute le roman),
- du sujet le plus familier au plus éloigné de leurs préoccupations,
- …

Analyse de la tâche

1. Les élèves reçoivent un questionnaire sur l'œuvre qu'ils vont lire.[60] Chacun est chargé de répondre à l'une ou plusieurs des questions ci-dessous.

- Qui est le héros (le personnage principal) ? A quels signes peux-tu le reconnaître ?
- Aurais-tu envie de ressembler à ce héros ?
- Si oui, quelles qualités essentielles partages-tu avec lui ou lui envies-tu ?
- Si non, quelle(s) caractéristique(s) t'empêche(nt) de le trouver sympathique ?
- Demande-toi si les groupes de personnages sont nettement différenciés. Considère les groupes sociaux, raciaux, nationaux ou régionaux présents dans le récit et demande-toi si tous leurs membres partagent les mêmes qualités ou les mêmes défauts.
- Le héros réussit-il dans son entreprise ? Use-t-il, pour réussir, de moyens qui te semblent légaux, moraux ?
- S'il y a une leçon à tirer de l'histoire, quelle est-elle ? Un des personnages la fournit-il ou dois-tu l'inférer ?

[60] Le terme « lire » sera désormais utilisé dans son sens le plus large, et notamment dans le sens de « parcourir des images ».

2. Après lecture, chaque élève est amené à exposer sa réponse à la question dont il était chargé et à confronter cette réponse à celle des autres.
3. Après discussion, la classe élabore une synthèse commune écrite, où apparaissent non seulement les points d'accord, mais aussi les divergences de vues.
4. Un second récit est proposé aux élèves.[61] Ceux-ci reçoivent le même questionnaire que la première fois, mais se répartissent différemment les questions.
5. Après discussion et synthèse, la classe établit une comparaison entre les deux récits sur les bases énumérées dans le questionnaire (héros, possibilité d'identification, traitement des groupes, réussite du héros, leçon du récit). Chaque élève rédige un tableau comparatif.
6. Chaque élève est amené à déterminer et à défendre oralement sa préférence pour tel système de valeurs.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

- Observation et imitation de la structure d'une synthèse : introduction et/ou conclusion de portée générale ; relevé des points d'accord ; explication des désaccords.
- Exercices (par exemple, textes lacunaires) sur l'emploi des connecteurs dans une synthèse (marqueurs de série tels que *Premièrement, deuxièmement, troisièmement*, connecteurs de comparaison ou d'opposition).
- Activités sur le vocabulaire psychologique (qualités, défauts) : peu à peu, les élèves sont amenés à inférer telle caractéristique psychologique du comportement d'un personnage (par exemple, dans une planche de bande dessinée) et à la nommer.
- Utilisation du schéma actanciel pour étudier les rôles dans un récit.

Bases d'évaluation

Lire

1. L'élève reconnaît-il le héros ?
2. Infère-t-il du comportement (actions et paroles) du héros ses caractéristiques psychologiques, morales, intellectuelles ? Par exemple, infère-t-il de comportements des attitudes racistes ou sexistes ?
3. Induit-il les caractéristiques adéquates d'un groupe du comportement de plusieurs de ses membres ?
4. Comprend-il bien le parcours du héros ?
5. Infère-t-il une leçon pertinente à l'histoire ?
6. Réagit-il au récit de façon raisonnée ?

[61] Il sera autant que possible très éloigné du premier sur le plan des valeurs défendues, mais appartiendra à la même catégorie (texte, film, dessins ou photos).

Ecrire

1. L'élève écrit-il une synthèse cohérente à partir de réponses éparses ?
2. Rédige-t-il un tableau comparatif complet et clair entre deux récits ?

Parler et écouter

1. L'élève écoute-t-il les réponses des autres et en tient-il compte ?
2. Exprime-t-il sa préférence de manière claire et mesurée ?

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Comprendre que toute expression est vision du monde, interprétation personnelle.
- Prendre conscience de l'existence de critères éthiques et de leur caractère relatif.
- rechercher et traiter l'information, développer un esprit critique
- poser, se poser des questions,
- prendre conscience de la complexité des messages véhiculés par les médias.
- oser s'exprimer,
- s'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et les écouter,
- apprendre le sens de la nuance, se méfier des attitudes manichéistes,
- pratiquer la langue française.

25. **6 Prof / 6 TQual**

Rédiger une note de service

Remarques préliminaires

A l'intérieur de l' entreprise, comme à l'école, l' information est communiquée généralement par des notes de service.
La note de service a pour but de transmettre une information et/ou une injonction se rapportant à l'activité de l'entreprise ou de l'école. Elle est transmise par la voie hiérarchique descendante et s'adresse à une ou plusieurs personnes, à un service ou à l'ensemble du personnel (dans ce dernier cas, elle est affichée).

Analyse de la procédure

1. Le professeur annonce aux élèves la rédaction d'une note de service relative à la vie scolaire (par exemple : organisation d'un voyage scolaire, d'une activité propre à l'option de base groupée – mise au point de tel produit ou de telle activité dans le cadre de journées portes ouvertes –, ...) ou ayant trait à l'entreprise (par exemple : accueil d'un nouveau membre du personnel, arrivée d'une nouvelle machine, formation continuée destinée au personnel de tel service, …).

2. Il propose aux élèves un ensemble de notes de service ayant deux origines, l'établissement scolaire et l'entreprise, et poursuivant deux intentions, informer et enjoindre. Il demande aux élèves de former deux groupes : le premier travaillera sur la note de service dans le cadre scolaire, le second traitera la note de service dans le monde de l'entreprise.

3. Le professeur fournit les consignes suivantes :

- *Sur la base de l'intention dominante, le premier groupe triera les notes de service utilisées dans l'école et le second procédera au même tri pour les notes émanant du monde de l'entreprise*.
- *Chaque groupe identifiera en outre les caractéristiques des notes de service.*
- *Ces caractéristiques seront inscrites dans un tableau pour être communiquées aux élèves de l'autre groupe.*
- *A la faveur des deux communications, on procédera à l'élaboration d'un tableau de synthèse* (à titre d'exemple, celui qui suit).

La note de service [62]

1. Contenu

- la note de service sert à transmettre une information et/ou à formuler une décision, à donner des instructions ;
- elle se doit d'indiquer brièvement l'objet, d'énoncer l'information et d'en préciser les modalités d'application ;
- elle peut attirer l'attention sur l'importance de la communication, exprimer l'espoir de voir respecter les décisions énoncées.

2. Manière

- la note de service doit comporter une idée bien exprimée : être claire, nette, simple, concise, ordonnée ;
- elle doit être rédigée avec tact (elle ne contient pas de formule de politesse si elle est destinée à l'affichage ; dans d'autres cas, une formule brève peut être incluse) ;
- elle doit former un ensemble complet, se suffire à elle-même (les notes additives ou rectificatives qui marquent une absence de réflexion sont préjudiciables à leur auteur) ;
- elle doit être linguistiquement correcte (la qualité orthographique est prépondérante) ; des lacunes en ce domaine desservent toujours l'émetteur de la note de service.

3. Présentation

- la présentation d'une note de service est comparable à celle d'une lettre ;
- le papier à en-tête est souvent utilisé ;
- le nom de l'autorité, celui du service émetteur ou la qualité de l'émetteur sont souvent placés sous l'en-tête ;
- la date est indiquée dans le coin supérieur droit ou avant la signature ;
- le(s) nom(s) du (des) destinataire(s) est (sont) signalé(s) à l'emplacement de la suscription [63] ;
- le titre *Note de service* ou *Note pour le service* est centré ; il se place à la hauteur de la vedette [64]. Il est parfois suivi d'un numéro d'ordre.
- l'objet est parfois précisé dans le titre, mais la rubrique *objet* peut être placée contre la marge à trois interlignes du titre.

[62] Les informations qui suivent ont été extraites de cours dispensés dans le cadre de l'option de base groupée *Emploi de bureau*. Des exemples de notes de service destinées à l'entreprise peuvent être trouvés dans la documentation pédagogique propre à cette O.B.G.

[63] Ce terme technique désigne l'adresse complète du destinataire (et parfois son titre).

[64] Ou « appellation ». Dans la lettre, emplacement destiné à recevoir habituellement le titre du destinataire (suivi d'une virgule).

Analyse de la tâche

Les élèves sont invités à rédiger une note de service – à intention informative et/ou à intention injonctive – en fonction des circonstances offertes par l'année scolaire (vie de l'école et/ou monde de l'entreprise : par exemple, dans le cadre des stages).

Remarque : le professeur privilégiera les situations d'écriture authentique, celles qui impliquent des destinataires réels. A défaut de tels destinataires, il pourra engager ses élèves dans des activités de simulation.

Bases d'évaluation

Le texte produit sera conforme aux caractéristiques énoncées dans l'encadré ci-dessus.

Principales compétences visées (*Référentiel*, p. 11-12)

- Sélectionner les informations en fonction du projet.
- Adapter la forme du message au récepteur.
- Travailler en équipe, collaborer en vue de la réalisation d'un projet.
- Reconnaître l'importance de l'apport de chacun au sein du groupe.
- Proposer des solutions alternatives.
- Pratiquer la langue avec clarté, en perfectionner l'usage dans les principales situations de communication.
- Elargir son lexique, appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.
- Réinvestir ses acquis en fonction d'une situation-problème nouvelle.

BIBLIOGRAPHIE

1. LIRE UN ROMAN EN CLASSE DE Tq – P.

Pour construire cette liste, un sondage a été réalisé auprès de professeurs donnant cours dans les degrés concernés. A partir de cette enquête, mais aussi d'ouvrages de sélections bibliographiques récents et d'avis de professionnels du livre (bibliothécaires, libraires), un choix a été opéré.

La liste ci-dessous ne contient guère de grands classiques de la littérature, non pas qu'il serait exclu d'en lire en TQ-P, mais parce qu'ils sont connus de tous les professeurs de français et que le but, ici, est d'élargir le champ potentiel des lectures à proposer aux élèves.

Voici donc, pour essayer de capter l'attention de certains des élèves, un choix de titres classés sous des mots-clés, présentés très brièvement et assortis d'une classification. Cette dernière est donnée à titre de simple indication.

☻ Abordable par un faible lecteur
☻ ☻ A conseiller à un élève qui n'a pas de difficultés particulières de lecture
☻ ☻ ☻ A conseiller à un bon lecteur (la difficulté peut résider dans le thème abordé, la longueur …)

IDENTITE

BRAGANCE, A., *Rose de pierre*, Pocket. ☻ ☻ ☻
Rosebelle est trop grosse pour plaire à sa mère qui est aussi son institutrice. Aucune humiliation ne lui est épargnée. Une descente aux enfers sur fond de misère affective.

MARSDEN,John, *Lettres de l'intérieur* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Une correspondance fortuite entre deux ados de quinze ans aboutit à une réalité terrible.

MURAIL, *Oh, boy* , L'école des loisirs, Médium . ☻ ☻
Trois frère et sœurs sont orphelins et ne veulent pas qu'on les sépare. Leur sort est entre les mains d'une assistante sociale et d'un juge. Deux personnes , l'une égoïste, l'autre irresponsable, pourraient les adopter mais pour des raisons totalement différentes.

NOTHOMB, A., *Hygiène de l'assassin*, Points. ☻ ☻ ☻
Un octogénaire obèse, écrivain, n'est que haine pour ceux qui le rencontrent sans même avoir lu une ligne de ses livres jusqu'au jour où il rencontre Nina qui, elle, a lu tous les livres de l'ignoble Prétextat Tach.

PRESSLER, M, *Chocolat amer*, Pocket junior. ☻ ☻
Eva, 15 ans, est devenue boulimique pour échapper à son mal-être. Comment va-t-elle réussir à se réconcilier avec elle-même ?

SACH,M., *La grosse* , Casterman. ☻
Récit de vie d'une « grosse » qui essaye de s'en sortir.

JUSQU'AU BOUT

GARNIER, Pascal, *Traqués* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Deux garçons dont les parents sont recherchés par la police vivent dans une caravane. Quand une jeune fille en fugue vient les rejoindre, ils décident de partir le plus loin possible.

MOURLEVAT, Jean-Claude, *L'enfant océan* , Pocket jeunesse. ☻
Yann est le septième enfant d'une famille. Il n'a pas grandi et ne parle pas. Une nuit, il réveille ses frères- ils sont en danger, leurs parents veulent les tuer- et les entraîne dans une étonnante cavale.

C'EST LA VIE …

BLUME,J., *Trois amies* , L'école des loisirs, Médium ☻
Les garçons commencent à compter dans la vie de Stéphanie, Rachel et Alison, amies inséparables. C'est l'année où entre elles, tout peut changer.

CUSHMAN, *Le journal de Catherine*, L'Ecole des loisirs, Médium ☻ ☻
Un journal tenu par une jeune fille au moyen-âge et où l'on découvre que la vie quotidienne dans un château fort n'est pas toujours très divertissante surtout quand on veut vous faire épouser un horrible « chevalier ».

APPRENTISSAGE

BRAGANCE,A., *Anibal* , Pocket junior. ☻
Les parents de Sweetie ont peu de temps à lui consacrer alors, quand ils adoptent un petit Péruvien asthmatique, Sweetie ne voit pas cela d'un bon œil.

CLAVEL, B., *Malataverne* , J'ai lu. ☻ ☻
Trois copains dans un bourg du Jura. Pas encore des voyous, juste des jeunes incompris livrés à eux-mêmes, incapables de trouver leur place dans la société. Serge et Christophe veulent tenter « un grand coup », Robert lui hésite…

COELHO, *L'alchimiste* , Anne Carrere. ☻ ☻ ☻
Le roman d'une quête initiatique qui prouve que le trésor des êtres n'est jamais si loin qu'on pense.

GOLDING,W., *Sa majesté des Mouches* , Folio . ☻ ☻
Seuls rescapés d'un accident d'avion, une bande d'enfants recréent, sur une île déserte, une société proche d'une tribu primitive avec ses lois, ses tabous, ses rites…

GUERAUD, G., *Cité Nique-le-ciel*, Editions du Rouergue. ☻ ☻
Tranche de vie d'une cité de banlieue à travers les yeux de Rachid, jeune beur de 13 ans, qui voit mourir son frère d'une overdose et qui refuse de jouer aux apprentis vauriens.

JARDIN, A., *Bille en tête* , Folio. ☻ ☻ ☻
A 16 ans, Virgile décide de vivre pleinement sa vie et séduit une riche amie de son père: Clara. Va-t-il pouvoir naître à l'âge adulte ?

MORGENSTERN, S., *Trois jours sans* , L'école des loisirs, Médium. ☻
A cause d'une insolence, William est renvoyé de l'école pour trois jours. Il n'ose pas l'avouer à sa mère et occupe comme il peut ses journées, multipliant les rencontres et surtout, faisant le point sur sa vie, ses espoirs, ses doutes, ses frustrations.

SACHAR, *Le passage* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Un adolescent injustement condamné pour vol se retrouve dans un camp de travail obligatoire. Il doit, comme les autres, creuser des trous à longueur de journée. Pourquoi ce travail abrutissant et comment s'enfuir de cet enfer?

SALINGER, *L'attrape-cœurs ,* Livre de poche. ☻ ☻
Un jeune de seize ans renvoyé de son établissement scolaire fait en 48 heures le rude apprentissage de la vie.

WELSH, R, *Johanna*, L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
En Autriche dans les années 20, Johanna, enfant naturelle, est confiée à une famille de fermiers qui l'exploitent avant qu'elle ne parvienne à prendre elle-même son avenir en mains.

LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE

GUTMAN,C., *La maison vide* , Folio. ☻ ☻
Une famille juive à Paris, sous l'occupation allemande. Le père polonais refuse de croire au danger mais envoie malgré tout son fils dormir chez des voisins. C'est ainsi qu'il sera sauvé de la rafle du Vél' d'Hiv. L'adolescent se sent coupable d'être en vie.

GREIF, *Le ring de la mort* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
L'auteur livre le témoignage d'un rescapé des camps d'extermination nazis. Il raconte sa survie dans « l'usine à fabriquer des cadavres » avec une certitude : « si on survit, on ne redevient jamais un homme comme les autres ».

JOFFO,J., *Un sac de billes* , Livre de poche. ☻
L'auteur se souvient de l'enfant juif de 10 ans qu'il a été pendant la seconde guerre mondiale.

HÄRTLING, P., *Béquille*, Pocket jeunesse. ☻ ☻
Dans l'Allemagne de l'après-guerre, un soldat blessé corps et âme rencontre un jeune garçon perdu. C'est une belle amitié qui commence.

KHOEN,I., *Mon enfance en Allemagne nazie,* L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Ilse retrace, jour après jour, son quotidien de petite fille qui subit plus qu'elle ne comprend les événements qui jalonnent le cours de ses jours : la séparation de ses parents, les camps de jeunesse mais aussi les bombardements. Heureusement, il reste les copines avec qui on peut partager ses joies et ses peines.

KHOEN, I., *Tilla*, L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Après les bombardements de Dresde le 13 février 1945 qui ont tué sa famille, une adolescente fuit vers la capitale où elle va devoir commencer une autre vie.

RAUCY,C., *Le doigt tendu*, Mémor 2000. ☻
Un jeune juif, placé en Ardennes pendant la guerre, est trahi par un ami. Il connaît diverses aventures avec en tête une seule idée : se venger.

SABATIER, R., *La souris verte* , Flammarion. ☻ ☻ ☻
Paris est occupé. Marc est étudiant, Maria est auxiliaire de la Werhmacht. Ils vivent un amour passionné et dangereux.

UHLMAN, F., *L'ami retrouvé* , Folio. ☻ ☻
En 1932 à Stuttgart, Hans, fils d'un médecin juif, et Conrad, jeune aristocrate allemand, se lient d'amitié. La montée du nazisme va les séparer jusqu'au jour où les deux amis vont se retrouver…

D'AUTRES GUERRES…

MEAD, *La croix d'Adem* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Adem, jeune Kosovar de 14 ans, vit tant bien que mal dans son village. Tout va basculer avec la mort de sa sœur lors d'une manifestation pacifiste, l'arrestation et le passage à tabac de son père pour culminer avec le supplice dont il sera lui-même victime.

PETIT, *Fils de guerre* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻ ☻
Josef est dans un camp de réfugiés, meurtri à jamais. Il va livrer son histoire d'enfant soldat à un journaliste qui a su l'apprivoiser. Des Josef, il y en a beaucoup dans le monde.

HANDICAP / MALADIE

HICKOK, *L'histoire d'Helen Keller* , Pocket junior. ☻
A la suite d'une maladie, Helen devient sourde, aveugle et muette. Une jeune institutrice parviendra à force de courage à lui apprendre le langage des signes et à la sortir de son isolement. Une histoire vraie.

LAIRD, *Mon drôle de petit frère* , Folio junior. ☻
La vie d'Anna bascule le jour où sa maman met au monde un petit garçon handicapé. Peu à peu, Anna va porter sur les autres comme sur elle-même un regard différent.

LOWRY, *Un été pour mourir* , Duculot. ☻
Une adolescente voit mourir sa sœur aînée dans une famille où chacun essaie d'aider l'autre à supporter l'insupportable.

FAITS DE SOCIETE : DROGUE, SIDA, VIOLENCE…

BURGESS, M., *Junk* , Frontières Gallimard. ☻ ☻ ☻
Nico quitte sa famille à 14 ans suivi peu après de son amie Gemma. Les gens qu'ils vont rencontrer ne sont pas tous animés de bonnes intentions et, lorsque la drogue s'en mêle, il est difficile d'en sortir.

BOISSARD Janine, *Rendez-vous avec mon fils*, Livre de poche. ☻ ☻ ☻
Une mère apprend que son fils est à l'hôpital, à la suite d'une overdose. Les parents ne veulent pas y croire mais ouvriront peu à peu les yeux.

GUDULE, *La vie à reculons* , Livre de poche. ☻
A la rentrée, Elsa tombe amoureuse de Thomas, un garçon séropositif. Cela ne sera pas facile pour Elsa de faire face à l'entourage.

HONORE, *Mon cœur bouleversé* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Il y a trois ans, Léo est mort du sida et la vie de la famille s'est arrêtée. Marcel, son frère, constate que, comme d'habitude, personne ne se parle. Mais voilà qu'en osant aimer ailleurs et partir, la mère de famille donne à Marcel le droit d'avancer.

QUEFFELEC, *Les noces Barbares* , Folio. ☻ ☻ ☻
A la suite d'un viol, Nicole met au monde Ludovic. Elle ne peut se résoudre à l'aimer et Ludovic grandit enfermé dans un grenier. Devenu un enfant « différent », il est confié à une institution. Ludovic poursuit sa mère d'un amour désespéré et tragique.

L'herbe bleue, Pocket. ☻ ☻ ☻
Journal authentique d'une jeune droguée.

SAMSON, B., *On n'est pas sérieux quand on a 17 ans* , Le livre de poche. ☻ ☻ ☻
Une histoire d'amour, ça commence souvent bien et on veut y croire. Quand tout tourne mal, que votre petit copain a le sida et qu'il vous le donne, la vie devient vraiment difficile.

AMOUR /SEXUALITE

BAROKAS, *Les tilleuls verts de la promenade*, Travelling, Duculot. ☻ ☻ ☻
Philippe et Claire : un coup de foudre les a unis. Ils vivent leur amour avec toute la sincérité, la fougue et l'indécence de leurs 16 ans.

DAVRICHEWY , *Par amour* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻ ☻
Juliette, 17 ans, tombe follement amoureuse de Taddei, un guitariste intimidant, un peu plus âgé qu'elle. Tout le monde lui dit qu'elle doit se méfier. Mais de quoi ?

LE TOUZE, *Seule au monde* , Frontières Gallimard. ☻ ☻
Nina pense qu'elle est amoureuse de son beau-père qui n'a que quinze ans de plus qu'elle. A moins qu'elle n'aime Léon qui est si beau. Ou peut-être Laurent ? En fait, Nina pense que personne ne l'aime.

SMADJA, *Adieu Maxime* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
L'adolescence de Maxime passe par la découverte de soi, de sa sexualité et de celle des autres. Difficile d'être un garçon !

VERMOT, *Comme le font les garçons* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Tomber amoureuse d'un beau garçon, quoi de plus naturel ? Mais quand celui-ci vous annonce qu'il est plus attiré par les garçons, comment se situer par rapport à cette révélation?

UN BEBE ?

DEMERS, *Les grands sapins ne meurent pas* , Titan Québec /Amérique jeunesse. ☻ ☻
Marie-Lune aime beaucoup Antoine qui l'aide à accepter que sa mère est morte. Mais un nouveau choc l'attend : elle est enceinte et il lui faut prendre de graves décisions.

DOHERTY, *Cher inconnu* , Frontières Gallimard. ☻ ☻
Chris et Helen s'aiment et la vie est facile et légère. Quand Helen découvre qu'à seize ans, elle est enceinte, l'univers bascule.

VERMOT, *En plus c'était pas prévu* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Pénélope et Christine sont amies depuis toujours. Aussi quel choc pour Pénélope quand elle apprend que la sage Christine attend, à 15 ans, un bébé et qu'elle ne veut faire aucune confidence.

RACISME / DIFFERENCE

ANDRIAT, *Le journal de Djamila* , Labor, Espace nord junior. ☻
Djamila raconte au jour le jour les difficultés de vivre entre tradition et modernité.

BEGAG,A , *Le Gone du Chaâba* , Point virgule. ☻ ☻
L'auteur raconte avec humour son enfance aux côtés d'un père analphabète et fidèle aux traditions ancestrales et qui sait pertinemment que ses enfants sont appelés à vivre autrement.

BEN JELLOUN, T., *Le racisme expliqué à ma fille*, Seuil (essai) ☻ ☻
Un père dialogue avec sa fille pour tenter de comprendre le mécanisme du racisme.

BENAMEUR, *Samira des quatre-routes* , Castor poche junior. ☻
Samira d'origine algérienne a adopté le jeans et n'est pas insensible au charme d'un garçon de sa classe. Mais, dans sa famille où sa sœur prépare son mariage avec un professeur d'arabe, on la surveille de près.

BRINK, *Une saison blanche et sèche,* Livre de poche ☻ ☻ ☻
Un livre courageux sur l'apartheid, les libertés individuelles et la difficile communication entre les races.

CORMIER, *La balle est dans ton camp* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻ ☻
Comment consoler un père déprimé, une mère épuisée de travail ? Comment à la fois perpétuer et atténuer le souvenir d'un frère aîné disparu ? Le jeune Henry, bien seul au milieu de tous ces malheurs va devoir affronter le mal en la personne de son diabolique employeur.

FERDJOUK, *Fais-moi peur* , L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
C'est le soir de Noël. Les Mintz sont à l'opéra. A la maison, il y a les enfants et la baby-sitter. Ils ne savent pas qu'un tueur fou s'apprête à s'introduire dans la maison.

MOKA, *Ailleurs, rien n'est tout blanc ni tout noir*, L'école des loisirs, Médium. ☻
Deux sœurs suivent leur père en Amérique. Là, l'aînée tombe amoureuse d'un néo-nazi et la plus jeune tente de l'arracher à ce milieu glauque. Mais le racisme se trouve aussi ailleurs et rien n'est vraiment simple.

PROVOOST,A., *Le piège*, Seuil jeunesse. ☻ ☻ ☻
Un jeune garçon tombe dans les griffes d'extrémistes de droite et est entraîné malgré lui dans une spirale infernale.

SEPULVEDA, *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, Points. ☻ ☻ ☻
Antonio José, vieillard solitaire meurtri par la disparition tragique de l'amour de sa vie chasse une ocelote tueuse (d'hommes) au cœur de la forêt amazonienne. Un combat épique guidé par le sens de l'honneur et de l'amitié. Une ode à la protection de l'environnement.

FOOTBALL

BLANC, *Jeu sans ballon* , Seuil jeunesse. ☻ ☻
Le roman suit 90 minutes d'un match d'une finale européenne sur le banc à côté d'un jeune espoir du foot : bonheur, trouille, déception…

DELERM, *En pleine lucarne* , Milan. ☻
L'irrésistible ascension d'un footballeur débutant.

PINGUILLY, *Le ballon d'or* , Cascade. ☻
Un jeune Guinéen a l'occasion rêvée de faire des passes ailleurs qu'entre les cornes des zébus…

POLICIERS

BENNETT, *Allô, ici le tueur* , Cascade policier. ☻
Fred est un étudiant sans histoires jusqu'au jour où il reçoit des menaces de mort par téléphone. Qui peut bien lui en vouloir ?

DAENINCKX, *Meurtres pour mémoire* , Folio. ☻ ☻
Un professeur d'histoire est assassiné pendant une manifestation d'Algériens à Paris. Vingt ans plus tard, c'est le tour de son fils. Un enquête sur fond politique pendant la guerre d'Algérie.

GRENIER, *L'ordinatueur* , Cascade policier. ☻
L'Omnia 3 est un ordinateur perfectionné. De là à lui imputer les meurtres des six hommes retrouvés devant son moniteur…

HIGGHINS CLARK, *Recherche jeune fille sachant danser,* Livre de poche. ☻ ☻ ☻
Erin et Darcy estiment plutôt amusant de répondre aux petites annonces pour aider une amie à préparer un reportage télévisé. « Peut-être l'occasion de trouver le prince charmant ». Malheureusement la farce tourne au cauchemar.

HONAKER, *Croisière en meurtre majeur* , Cascade policier. ☻
Un meurtre mystérieux sur un paquebot luxueux. Le jeune Sylvain mène l'enquête aidé par un célèbre compositeur de musique :Tchaïkovski.

HOROWITZ, *Le faucon malté* , Vertige policier. ☻
Nick et son frère, détective privé sous-doué, se voit confier un paquet contenant de simples chocolats maltés mais qui semble semer des cadavres sur son chemin…

JAMES,P.D., *Meurtre dans un fauteuil*, Livre de poche. ☻ ☻ ☻
Adam Dalgliesh, l'un des plus fins limiers de Scotland Yard, enquête sur la mort inattendue de son vieil ami, le père Baddeley, soi-disant mort d'une crise cardiaque. La série de morts qui s'ensuivent ne fait que confirmer ses soupçons.

NOZIERE, *Bye,bye, Betty* , Gallimard. ☻ ☻
Atmosphère poisseuse pour l'enquête d'un journaliste recherchant une photographe disparue dans la torpeur corrompue d'une ville.

POUY, *L'homme à l'oreille croquée* , Folio policier. ☻ ☻ ☻
Dans un accident de chemin de fer, un adolescent et une jeune fille se retrouvent écrasés l'un contre l'autre. C'est le moment de lier connaissance. Aussi, lorsque plus

tard, le garçon apprend par hasard que la jeune fille n'a pas survécu à l'accident, il ne peut y croire et se lance à sa recherche.

POUY, *La petite écuyère a cafté*, Librio. ☻ ☻ ☻
Deux jeunes gens sont écrasés par un train. Ils étaient attachés aux voies. On pense au suicide mais Le Poulpe pense autrement.

FANTASTIQUE

BARKER, C., *Le voleur d'éternité*, Pocket jeunesse. ☻ ☻
Harvey s'ennuie dans sa chambre jusqu'à ce qu'un être étrange l'entraîne dans un endroit de rêve. Rêve qui tourne vite au cauchemar.

LEHMANN, C., *No pasaran, le jeu*, L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻ ☻
Trois jeunes garçons sont entraînés par le biais des jeux électroniques dans un monde où la violence semble plus réelle que virtuelle.

LENTERIC, *La nuit des enfants rois*, Livre de poche. ☻ ☻ ☻
Un informaticien détecte, grâce à un programme particulier, l'existence de sept enfants surdoués complémentaires. Ils sont réunis à l'adolescence à New-York et, quand deux d'entre eux subiront des violences, c'est le groupe qui va organiser la vengeance suprême.

MOKA, *Derrière la porte*, L'école des loisirs, Médium. ☻ ☻
Une belle-mère impossible fait surgir chez le héros des envies de vengeance. Seulement, les forces du mal ne sont peut-être pas les meilleures alliées.

PULLMAN, *Les royaumes du Nord*, Gallimard jeunesse. ☻ ☻ ☻
Découvrant que sa mère est responsables des disparitions d'enfants qui touchent la région, Lyra part vers le Nord à leur recherche. Dans des mondes parallèles, elle va lutter contre les forces du mal.

Sans oublier les auteurs bien connus :
BRADBURY Ray
MAUPASSANT (de) Guy
POE, Allan
RAY, Jean
SEIGNOLLE, Claude

NOUVELLES

POE,E., *Histoires extraordinaires* (Policier)
BOILEAU NARCEJAC, *Manigances* (Policier)
BUZZATI, *Le K* (Fantastique)
BROWN, F., *Fantômes et farfafouilles* (Policier)
CHABROL, C., *Contes d'outre temps* (Réaliste)

DAENINCK, *Main courante* (Fantastique/ Policier)
En marge (Réaliste)
DAHL, R., *Histoires de fantômes* (Fantastique)
Mieux vaut en rire
Bizarre,bizarre
HITCHCOCK, *Histoires d'homicides à domicile* (Policier)
IZZO, *Vivre fatigué* (Policier)
KING, *Différentes saisons* (Réaliste)
MAUPASSANT,*La petite roque* (Fantastique)
OWEN, *Contes à l'encre de la nuit* (Fantastique)
POSLANIEC,C., *Crimes parfaits* (Recueil de différents auteurs « policiers »)
D'étranges visiteurs (Recueil de différents auteurs « science fiction »)
POTOK, Chaïm, *La course du zèbre* (Réaliste)
SIMENON, *Treize énigmes* (Policier)
STENRBERG, *Contes glacés* (Fantastique)
188 contes à régler (Fantastique)
VAUTRIN, J., *Baby Boom* (Réaliste)

AUTRES TITRES EGALEMENT PROPOSES PAR DES COLLEGUES

POLICIERS

ACROYD, *Le Golem de Londres* ☻ ☻
BUCHAM, *Les 39 marches* ☻ ☻
BOILEAU et NARCEJAC, *Et mon tout est homme*
CASE, *Genesis* ☻ ☻ ☻
FONTENEAU,P., *Confidences sur l'escalier* ☻ ☻
GRANGE, *Le vol des cigognes* ☻ ☻ ☻
KOENIG, *La petite fille au bout du chemin* ☻ ☻
HIGGINS CLARK,M., *Le passager clandestin / Douce nuit / La maison du guet / La nuit du renard* ☻ ☻ ☻
HILLERMAN, *Le peuple de l'ombre* ☻ ☻
JAMES, P.D., *Sans les mains, La proie pour l'ombre* ☻ ☻
LEROUX, *La chambre jaune* ☻ ☻
MAC DONALD, P., *La double mort de Linda* ☻ ☻ ☻
PENNAC, *Au bonheur des ogres* ☻ ☻ ☻
SIMENON, *Le pendu de Saint-Pholien / Les fiançailles de monsieur Hire* ☻ ☻
STEEMAN, *L'assassin habite au 21* ☻ ☻
SUSKIND, *Le parfum* ☻ ☻ ☻

FANTASTIQUE / SCIENCE-FICTION

ASIMOV et SILVERBERG *L'enfant du temps.* ☻ ☻ ☻

BARJAVEL, *La nuit des temps / Une rose au paradis /Ravage / Le voyageur imprudent* ☻ ☻ ☻
CAUVIN, *Haute Pierre* ☻ ☻
FOWLER, *L'illusionniste* ☻ ☻
KING, *La ballade de la balle élastique* ☻ ☻
LENTERIC, *Substance B* ☻ ☻ ☻
LOWRY, *Le passeur* ☻ ☻
MERLE,R., *Malevil / Les hommes protégés* ☻ ☻ ☻
MOKA, *L'enfant des ombres* ☻ ☻
STERNBERG, *Entre deux mondes incertains* ☻ ☻
STOKER, *Dracula* ☻ ☻
WERBER, *Les fourmis / Le jour des fourmis* ☻ ☻ ☻

AUTRES ROMANS, ESSAIS, RECITS DE VIE

AJAR, *La vie devant soi* Adolescence – apprentissage ☻ ☻
ANDRIAT, *La remplaçante* Vie scolaire – adolescence ☻
ARNAUD, *Le salaire de la peur* Epopée – chômage ☻ ☻
BAROKAS, B., *La révolte d'Ayachi* Révolte – intégration – clandestinité ☻ ☻
BEGAG,A., *Béni ou le Paradis privé* Vie quotidienne – adolescence – intégration ☻ ☻
Quand on est mort, c'est pour la vie Mort d'un être proche – intégration ☻ ☻
BOISSARD, *Une grande petite fille* Psychologique – recherche de la mère ☻ ☻
BRUCKNER, *Les voleurs de beauté* Psychologique – aventure ☻ ☻
BURGESS, *L'orange mécanique* Délinquance – terreur ☻ ☻ ☻
CARRERE, *La moustache* Recherche d'identité – sens de la vie ☻ ☻ ☻
CAUVIN, *Monsieur papa* Divorce - humour ☻ ☻
E=Mc² mon amour Amour – humour ☻ ☻
CHAMSON, *Le chiffre de nos jours* Mémoires – enfance – terroir – humour ☻ ☻
CHEDID, *Le sixième jour* Pauvreté – maladie – lutte ☻
CLAVEL, *Cargo pour l'enfer* Aventure – mer ☻ ☻
L'hercule sur la place Gens du voyage – rencontre – voyage ☻ ☻
COUDERC, *Mourir à 10 ans* Suicide – enfant ☻ ☻
DAENINCKX, *Cannibale* Nouvelle Calédonie – révoltes ☻ ☻
Play-back Chanson – misère ☻ ☻
DAHL, *Matilda* Ecole - humour ☻
DESFORGES,R., *La bicyclette bleue* 2e guerre mondiale – amour – résistance ☻ ☻ ☻
DEUSCH,X., *Les garçons* Adolescence – apprentissage – poésie ☻ ☻
DERVIN,S., *La porte des cieux* Adoption – autisme ☻ ☻
DJAÏDANI, *Boumkoeur* Cri du cœur- révolte ☻ ☻ ☻
DJURA, *Le voile du silence* Mémoires – mariage mixte ☻ ☻
DORMAN, *Le bal du dodo* Ile Maurice –amour - exotisme ☻ ☻
DURAND, *Daddy* 2e guerre mondiale – amitié – fuite ☻ ☻
FINE, *Bébés de farine* Expériences de maternage – adolescents « à problèmes » ☻ ☻
FRIEDMAN D., *Une histoire du blue-jean* Secret – fille morte ☻ ☻

GORON, *T'as tout pour être heureuse* Psychologique – révolte adolescence – travail ☻☻
GRIFFIN, *Dans la peau d'un noir* Témoignage – expérience – racisme ☻☻
JARDIN, *Le petit sauvage/ L'île des gauchers/ Le zèbre* Recherche de soi – vies amoureuses ☻☻
KERR, *Quand Hitler s'empara du lapin rose* 2e guerre mondiale – enfance – exil ☻
LABRO, *Un été dans l'ouest / L' étudiant étranger* Récit de vie – adolescence à l'étranger ☻☻☻
LACRETELLE, J. de, *Silberman* Amitié – juif ☻☻
LAWRENCE, *Cœur de loup* Aventure – loup ☻
LAYE, *L'enfant noir* Vie quotidienne – enfance africaine ☻
LEVY, J., *Le rendez-vous* Portrait de mère – souvenir d'enfance ☻☻
LIPSYTE, *Le défi d'Alfred* Psychologique – enfance difficile – boxe ☻☻
LOWERY, *La cicatrice* Rejet – différence ☻☻
MAC CUNN, *Mille pièces d'or* Récit de vie – esclave chinoise – chercheurs d'or ☻☻
MERGEAI, *Ailleurs en Ardenne/ Le passage de l'artiste* Récits de la terre ☻☻
Moi, Christiane F., droguée, prostituée… Autobiographie ☻☻☻
NOTHOMB, *Les catilinaires* Tournant dans une vie ☻☻
Mercure Huis clos amoureux ☻☻☻
Stupeur et tremblements Hiérarchie – Japon – société ☻☻☻
NOZIERE, *Tu vaux mieux que mon frère* Rêve fou – cheval – misère ☻☻
PAASILINNA, *Prisonniers du paradis* Accident d'avion – île déserte ☻☻☻
PASCAL, *Premier amour et autres désastres* Amour – adolescence – vacances ☻
PERREAL, *J'ai 20 ans et je couche dehors* Témoignage – S.D.F. – rencontre ☻☻
QUEFFELEC, *La menace* Adoption – racisme – enfance ☻☻☻
RASPAIL,J., *L'île bleue* Guerre – jeu d'enfant – tragédie ☻☻☻
SAUBIN,B., *L'épreuve* Mémoires – prison – Malaisie ☻☻
SCWEIGHOFFER, *J'avais douze ans* Récit d'enfance – viol ☻☻
SEIGNOLLE, *Marie la louve* Drame poétique ☻☻
SHAMI, *Une poignées d'étoiles* Journal – adolescent – Syrie – révolte ☻☻
SIGNOL, *Les cailloux bleus* Famille – campagne – village ☻☻
SKARMETA, *Une ardente patience* Rencontre insolite ☻☻☻
SMADJA, *Billie* Adolescence – solitude – moto ☻☻
TIRTIAUX, *Le passeur de lumières* Vie des fabricants de vitraux ☻☻☻
TROYAT, *Viou* Relation grands-parents- enfance ☻☻
A demain Sylvie Apprentissage – danse ☻☻
TREVINO, *Juan de Pareja* Récit de vie – esclave noir – Espagne – 16e siècle ☻☻
VAN CAUWELAERT, *Un aller simple* Immigration – aventure ☻☻☻
La vie interdite Narrateur mort – pensées des vivants ☻☻☻
VINCENOT, *Le maître des abeilles* Apprentissage – amour – toxicomanie ☻☻☻
ZWEIG, *Le joueur d'échecs* Jeu ☻☻☻

BIBLIOGRAPHIE

Guide de lectures de la Joie par les livres, CNLE, Paris, 1991
La bibliothèque des jeunes. Des trésors pour les 9 à 99 ans, GUINDON, G., Editions Québec/Amérique, 1995

Lectures pour les collèges, quels livres, pour quel usage ? CRDP de Grenoble, Grenoble, 1995
Lire un peu, beaucoup, passionnément, Sélection des bibliothèques de Bruxelles, Bruxelles, 1998.
Héros de leur âge, héros à leur image ? romans pour les 11-15 ans, La sélection ARPLE, Nanterre, juillet 2000
Sélections de *l'Ecole des lettres* collèges, Paris 1998-1999-2000
Sélections de *La revue des livres pour enfants*, Paris, 1999-2000
Citrouille, des livres pour vos enfants, Association des libraires jeunesse, Meylan, 1999-2000
Griffon, sélection de livres, Paris, 1999-2000
200 romans jeunesse, Sélection libraires jeunesse FNAC, Paris, 2000
Deux bonnes douzaines de livres à conseiller aux ados dans le journal Le Soir, février 2000

2. AFFECTIF ET RELATIONNEL

1. *Favoriser le développement social et affectif des élèves*
   Carmen FOURNIER et Jean-Pierre LANGLOIS
   Vie Pédagogique, avril 1983

2. *Programme de développement affectif et social*
   Guide de l'animateur, 6ème niveau
   Le Cercle
   V. PALOMARES et G. BALL
   Editions L'Institut de développement humain
   Québec

SUR LA MEDIATION

3. *Stratégies et tactiques de négociation*
   Lionel BELLENGER
   Ed. E.S.F., Paris, 1990

4. *La médiation et la résolution des conflits*
   Hubert TOUZARD
   P.U.F., Paris, 1977

SUR LA RELATION

5. *L'intelligence émotionnelle*
   Daniel GOLEMAN
   Ed. Laffont, 1996

6. *Charte de vie relationnelle à l'école*
Jacques SALOME
Ed. Albin Michel

SUR LA VIOLENCE

7. *L'école agressée, Réponses à la violence*
J.-M. DUMAY
Bellefond, 1994

8. *Violence en milieu scolaire. Vers une politique de prévention*
J. FORTIN
in Les Cahiers médico-sociaux, vol. 33, n°4, p. 245

9. *Apprendre l'autodiscipline aux enfants*
Enseigner et être soi-même, Ed. Marabout
Parents efficaces, Ed. Marchant

10. *Clés pour gérer la violence en milieu scolaire*
Luc THOME
Dossier pédagogique, EPE

11. *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*
J.-E. THIRION
Ed. Organisation

12. *Alternatives non-violences* (revue trimestrielle)
Rue Paul-Appel 16
4200 SAINT-ETIENNE

SUR LA PNL

13. *Les secrets de la communication*
R. BANDLER et J. GRINDLER
Montréal, Le Jour, Editeur, Actualisation, 1982
Un cerveau pour changer
PNL Inter Editions

LES "BASIQUES"

14. *Prévenir conflits et violence*
M.-J. CHALVIN
Nathan,1994

Cet ouvrage pose une triple question et y répond : la solution est-elle dans une attitude passive, agressive ou manipulatrice?

15. *Enseignants efficaces*
Thomas GORDON
Le Jour, 1982

16. *Guide pratique de l'enseignant*
Collectif
FOUCHER, 1995

Ce guide contient les réponses à toutes les questions que vous vous posez sur votre conduite vis-à-vis des élèves.

17. *L'analyse transactionnelle dans l'éducation*
Claudie RAMOND
Méridienne, 1990

A partir du modèle proposé par l' analyse transactionnelle – description de la personnalité en trois états du moi : le Parent, l'Adulte, l'Enfant – , l'ouvrage fait une nouvelle lecture des concepts de motivation, de relation éducative et de contrat de formation.

18. *Communiquer pour enseigner*
Olivier BRUNO
HACHETTE, 1992

Enseigner, c'est aussi communiquer. Pour ce faire, ce livre vous aidera à interpréter les multiples signaux émis par la classe et à savoir comment les transformer en atouts.

19. *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*
Louise LAFORTUNE et Lise SAINT-PIERRE
DE BOECK, 2000

Le processus d'apprentissage ne dépend pas seulement de l'aptitude intellectuelle. Cet ouvrage explore les principaux facteurs qui influencent l'acquisition de connaissances. De plus, il identifie des stratégies qui s'adaptent à la plupart des disciplines, de la maternelle à l'université.

❑